

جامعة مؤتة

عمادة الدراسات العليا

مشكلات تعلُّم العروض عند تلاميذ الصَّف الأوّل الثانويّ الأدبيّ وأسبابها وطرق علاجها، من وجهة نظر المعلِّمين

نضال عيد أبو سنينة

رسالة

مقدّمة إلى

عمادة الدراسات العليا

استكمالاً لمتطلّبات الحصول على درجة

الماجستير في المناهج والأساليب قسم المناهج والتدريس

جامعة مؤتة، 2004م

جامعة مؤته



إجازة رسائل جامعية

عمادة الدراسات العليا

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب نضال عيد ابو سنينة

والموسومة بـــ:

"مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الثاني الثانوي الادبي وأسبابها وطرق علاجها، من وجهة نظر المعلمين والتلاميذ".

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج والاساليب .

القسم : المناهج والتدريس

الاسم	التوقيع	التاريخ	
د. نصر مقابلة		٢٠٠٤/١/٦	مشرفا
أ.د. عبد الله عبابنة		٢٠٠٤/١/٦	عضوا
د. ابراهيم عبد الجواد		٢٠٠٤/١/٦	عضوا

عميد الدراسات العليا

د.ذياب البدايـــنــة



الإهداء

إلـــى والـــديّ الكريميـــن ثمرة من ثمار تربيتهما، وإلى زوجتي الوفيّة، إلى أبنائي الأعزّاء حمزة، وسندس، وطارق. أهدي هذا العمل.

نضال أبو سنينة

شكر وتقدير

أحمـــد الله ربّـــي وأشكره على ما منحني من عظيم الفضل، وما رزقني من صـــبرٍ علـــى إنجاز هذه الدراسة، والقيام بأعبائها. والشكر والثناء والتقدير لأُستاذي الدكـــتور نصر المقابلة الذي أشرف على هذه الدراسة، وتحمّل أعباء قراءتها ومتابعتها منذ أن كانت فكرةً حتى استوت على عُودها.

وأتوجـــه بالشكر الجزيل إلى عضوي لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عبد الله عبابـــنة، والدكتور إبراهيم عبد الجواد اللذينِ شرّفوني بقبولهم مناقشة هذه الرسالة، وسدّ خللها وتقويم ما اعوجَّ من أمرها.

نضال أبو سنينة

جدول المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخّص

مشكلات تعلُّم العروض عند تلاميذ الصّف الأوّل الثانوي الأدبيّ، وأسبابها وطرق علاجها، من وجهة نظر المعلِّمين.

نضال أبو سنينة

جامعة مؤتة، 2004م

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على مشكلات تعلُّم العروض عند تلاميذ الصّف الأوّل الثانويّ الأدبيّ، وأسبابها وطرق علاجها، من وجهة نظر المعلِّمين في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك، للعام الدراسي 2003/2002م.

وحاولت هذه الدّراسة تحقيق أهدافها بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما المشكلات التي تواجه تلاميذ الصّف الأوّل الثانوي الأدبي، في تعلُّم مادّة العروض من وجهة نظر المعلِّمين؟

2- هل تختلف تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصّف الأوّل الثانوي الأدبي، في تعلُّم مادة العروض باختلاف مؤهّلاتهم العلميّة وخبراتهم التعليميّة؟

3- ما الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها مشكلات تعلُّم مادة العروض عند تلاميذ الصّف الأوّل الثانوي الأدبي، من وجهة نظر المعلِّمين؟

4- ما مقترحات حلّ مشكلات تعلُّم مادة العروض عند تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي، من وجهة نظر المعلِّمين؟

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها، تمّ تطوير أداة استبانة للمعلِّمين. وقد تمّ التأكّد من صدق وثبات هذه الأداة.

وقد وزّعت الاستبانة على عينة الدراسة من المعلّمين والمعلّمات المكوّنة من (222) معلِّماً ومعلِّمة.

ولتحليل النتائج تمّ حساب المتوسّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لتقديرات المعلِّمين، كما تمّ استخدام اختبار (Two - Way ANOVA) لحساب تقديرات المعلّمين باختلاف مؤهّلاتهم العلميّة وخبراتهم التعليميّة

علـــى فقرات الاستبانة، وتمّ استخدام اختبار (T) لاختبار دلالة الفروق بين متوسطات تقديـــرات المعلّميـــن للمشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلُّم مادة العروض، والأسباب الكامنة وراءها.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1- الكشف عن مجموعة من مشكلات تعلُّم مادة العروض عند تلاميذ الصف الأول الـــثانوي الأدبـــي، مـــن أهمّها: توظيف الحاسوب في تدريس مادة العروض، واســتخدام أجهـــزة التسجيل السمعيّة والبصريّة، وتنمية الحسّ الموسيقي عند التلامـــيذ، وقـــدرة التلامـــيذ على إعادة نظم البيت الشِّعري بعد نثره، ومعرفة التغـــيّرات التـــي تطرأ على التفعيلات العروضيّة، وتطرّق المحتوى إلى نظام الشِّعر الحرّ.

2- أظهـــرت نـــتائج التحلـــيل بأنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى المؤهل العلمي في تقديرات المعلّمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الـــثانوي الأدبي في تعلّم مادة العروض. كما أظهر التحليل أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى التفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة التعليمية في تقديرات المعلّمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلّـــم مادة العروض. وأظهرت نتائج التحليل أيضاً أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى الخبرة التعليمية على مجال طريقة التدريس، وقد كانت هذه الفـــروق لصـــالح المعلّميـــن ذوي الخبرة التعليمية التي تزيد على (5) خمس سنوات.

3- الكشف عن مجموعة من الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها تلك المشكلات، من أبـــرزها: قلّـــة خبرة المعلِّمين في استخدام الحاسوب، وعدم التوسُّع في تدريس مادة العروض؛ بحيث تشمل جميع أنواع الشِّعر العربي، وعدم استخدام مصادر تعلُّم متنوِّعة وملائمة لتعزيز اتجاه التعلّم عند التلاميذ.

4- كمـــا اقترحـــت هذه الدراسة مجموعة من الحلول للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصـــف الأول الـــثانوي الأدبي في تعلّم مادة العروض، من أهمّها: تفعيل دور الحاســـوب وتوظيفه بشكل فعّال في عملية تدريس مادة العروض، والتنويع في

استخدام الطرائق والأساليب التدريسية في أثناء عرض محتوى مادة العروض، وتلحين الأبيات الشعريّة حسب إيقاعاتها الموسيقية.

وقدّمت هذه الدراسة مجموعة من التوصيات، من أبرزها:

1- ضـــرورة إعـــادة النظر في تدريس مادّة العروض، بحيث يمهّد لتدريسها منذ المرحلة الأساسيّة.

2- الاهـــتمام بالمشكلات التي كشفت عنها هذه الدراسة، من خلال التركيز عليها، سواء في المحتوى أو طريقة التدريس، أو عند المعلّم، أو الوسائل التعليميّة، أو التقويم.

3- الاســـتفادة من مشروع حوسبة التعليم المتّبع الآن في وزارة التربية والتعليم، بحيث يتم إنتاج برامج خاصة بمادة العروض.

Abstract

The Problems of Prosody (Aroudh) Learning by the Secondary School Students (Literary Stream) from Teachers' Perspective: Reasons and Remedy.

Nidal Eid Abu Senienah

Mu'tah University, 2004

The present study aimed to identify the problems, of Prosody learning encountered by the first secondary school students in the Directorates of Education in Al-Karak Governorate for the academic year 2002/2003. It also attempted to identify the reasons behind the identified problems and to propose a remedy for such problems.

The study attempted to answer the following questions:

1. What are the problems encountered by the first secondary school students (literary stream) in learning the Prosody subject from the teachers' perspective?
2. Do the teacher estimates of the problems encountered by the first secondary students (literary stream) in learning Prosody vary according to the teachers' qualification and experience in teaching?
3. What are the reasons that the problems of learning Prosody by the first secondary students (literary stream) can be attributed to, from the perspective of such teachers?
4. What are the proposed solutions, from the teachers' perspective, to the problems of Prosody learning encountered by the first secondary students (literary stream)?

To achieve the purpose of this study, a questionnaire was developed for teachers. It was content validated and reliable.

Two hundred twenty two (222) teachers (males/females) responded to the questionnaire.

For the purpose of the analysis, means, standard deviations, percentage were calculated. Two-Way ANOVA test was used to calculate the teachers' estimates according to their qualification and experiences, and T-test was performed to detect any differences between the means of the teachers estimates of the problems of Prosody learning and the reasons behind such problems for each dimension of the questionnaire.

The results of the study showed that:

1. There were five categories of Prosody learning problems faced by the first secondary school students.
2. A list of proposed reasons was identified for the patterns of problems. Among these are: low experience of teachers with computers, few classes to teaching Prosody, less sources of learning for fostering students attitude toward Prosody.

The study recommended that:

1. Teaching Prosody to be reconsidered. It has to be introduced in earlier stages (the basic stage).
2. Curriculum components (aims, content, teaching methods, activities and evaluation) should focus on the problems identified in this study.
3. The computer – assisted approach currently introduced by the Ministry of Education could be utilized in teaching Prosody.

الفصل الأول

خلفيّة الدّراسة ومشكلتها

المقدّمة:

إنّ اللغـــة العربية هي سيّدة اللغات بلا منازع، لأسبابٍ معروفةٍ وكثيرةٍ لا يـــنكرها أحد، أهمّها أنّها لغة القرآن الكريم. قال تعالـــى:﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآناً عَرَبِيّاً لَعَلَّكُم تَعْقِلُون﴾(سورة يوسف، الآية 2). وهي لغة الفصاحة والبيان، وإذا ما عملنا علـــى فهمهـــا وإتقانها وإجادتها زادتنا علماً وفهماً لديننا القويم، ومعرفة بتاريخنا المجيد، ودراية بتراثنا الأدبي العتيد (حديدون، 1995).

وتُعــدُّ اللغـــة العربية أحد أهم مقوّمات حضارة الأمة العربية والإسلاميّة، فهـــي سجلّ مفاخرها، وأبرز سماتها التي تميّزها عن بقية الشعوب والأمم، وهي نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار (الظفيري، 2002). وهي أداة التعبير عن ألوان المعرفة والثقافة، فعنّ طريقها تُنقل العواطف والأفكار، وتفهم النظريات والقوانين التي تنظّم شؤون المجتمع (أبو عودة، 1986).

فاللغة تؤدّي دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع، فهي الوسيلة الأولى إلى تحصـــيل المعـــرفة، وهـــي بالنسبة للطالب الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيـــئة، وكسب الخبرات، ومتابعة التحصيل، فسيطرته عليها في بداية حياته أمرٌ بـــالغ الأهمـــية مـــن الناحية التربوية (عليان، 1989)، ويعتمد الفكر على اللغة، ويسير معها جنباً إلى جنب، ويكون المولد الحقيقي للفكرة الجديدة في الوقت الذي يُمكن أن تُصاغ فيه صياغة لغوية (القيسي، 1988).

ولقـــد كانـــت اللغـــة العربـــية حلقـــة مهمّة في سلسلة التطوّر الحضاري والإنساني، فاستطاعت أن تستوعب مختلف العلوم والثقافات، وتهضمها وتضيف

إليها، ومن سماتها أنها لغة حيّة متطوّرة؛ لأنّها لغة العبادة اليوميّة، ومعرفتها أمرٌ يحتّمه أداء العبادات (الجمبلاطي، والتوانسي، 1975).

والشِّــعرُ أرقـــى ما وصلت إليه الحضارات والثقافات في استعمال الكلام، وفق انساقٍ إيقاعيّة منتظمة، ولا تختصُّ حضارة بالشِّعر دون غيرها، فهو ظاهرة عالمية في جميع الحضارات، "وعلى الرغم من أنَّ الشِّعر لا يتميّزُ عن غيره من استعمالات اللغة الأخرى بالإيقاع فقط، وإنّما بأساليبه اللغوية والفنية كذلك، إلاّ أنّ الإيقاع من أهم عناصره"(بكّار، 1997، ص12).

"والشِّـــعر فـــنٌّ جمـــيل يمتلك قدرات خاصة في تحريك الوجدان واستمالة القُلوب إلى الغرض الشِّعري الذي يخوض فيه، ومردُّ ذلك إلى خاصيّة الموسيقى اللفظـــيّة التـــي تتولّد عن تواتر النغمات وتتابع المقاطع في جرس موسيقي شيّق تتفـــتّح له نفـــس المتلقّي، وتتلقّاه الأُذن في انسيابيّة تميّزه عن النثر الذي لا يتمتّع بتلك الخاصيّة الموسيقيّة التي ينفرد بها الشِّعر"(عبد الخالق، 2003، ص1).

"ولقـــد كان الشُعراء قبل عصر الخليل يمتلكون ناصية اللغة امتلاكاً فطريّاً أعـــانهم علـــى التعبير عن مشاعرهم في قالبٍ شعريٍ رصين، وفي سليقة فطريّة مطـــبوعة على النظم الصحيح مـــن حيـــث ضبـــط الأوزان ونظـــم القصائـــد" (عبد الخالق، 2003، ص2).

فاللغـــة العربـــية لغـــة شـــاعرة، بنيت على نسق الشِّعر في أُصوله الفنيّة والموســـيقيّة، فهـــي في جملتها فنّ منظوم منسَّق الأوزان والأصوات (الحجري، 1997). إذ إنّ الأوزان الشِّـــعرية تنبـــثقُ من بنية اللغة نفسها، وليست مفروضة علـــيها من الخارج (دائرة المعارف الإسلاميّة، 1980). وقد وُجِدَ الشِّعرُ في كلّ لغات العالم، إلاّ أنّه يتميّز بكونه فناً مستقلاً متكاملاً في اللغة العربية، لِمَا توافر له

مــن شروط الوزن والقافية، وتقسيمات البحور الشِّعرية، فغدت العربية لغة وزنٍ وموســيقى، لذلــك فإنّ الأُسس العروضيّة موجودة في بنية الألفاظ المستعملة في اللغة (الحلبـاوي، 1999).

وقــد اســتطاع الفراهيدي أن يستقرئ الشِّعر العربي، ويستنبط منه أوزانه الموسيقية، ويسكبها في قوالب من التفعيلات، ويدرس ما طرأ عليها من تغيّرات، ويــرجعها إلــى دوائر، ويضيف إليها قواعد تتعلّق بالقافية التي تُلتزم في أواخر أبــيات القصيدة، وقد صارت هذه القواعد مقياساً للشِّعر يعرض عليه، ليعرفَ ما صحّ وزنه واستقامت قافيته (الحلباوي، 1999) .

والعــروض علمٌ من علوم اللغة العربية، يعمل على ضبط موسيقى الشِّعر وإيقاعاته وأوزانه، مثلما يضبط علما النحو والصَّرف اللغة من النواحي الإعرابيّة والاشــتقاقية، وهــذا لا يعيب اللغة أن تتميّز فيها الفروع على أساس من معانيها ومدلولاتها ووظائفها في الإطار اللغوي العام (النجّار، 1983). والعروض علم لا يمكــن الاستغناء عنه في فهم الشِّعر ودراسته ونقده، وتصحيح دواوين الشُّعراء، والكشــف عن محاسن شعرهم وعيوبه، فضلاً عن الكشف عن النواحي الموسيقية التي يهتم بها النقد الحديث (بكّار، 1999) .

ودراســة هذا العلم على جانب كبير من الأهمية؛ لاتّصاله بالشِّعر (ديوان العــرب) (الركابي، 1986). ولا تقتصر علاقة الشِّعر بالعروض من حيث كون الشِّــعر الجانب التطبيقي لقواعد العروض (Rickert, 1986). بل ثمّة علاقة بين التشــكيل الموسيقي للقصيدة العربية ومحتواها الشِّعري (يوسف، 1989)، وليس العــروض بالعلم اليسير، فقد أشارت بعض الدراسات الميدانية إلى أنّ العروض

المستخدمة حالياً في المدارس عن توفير فرص تعلّم العروض بالصورة الصحيحة والكافــية، مــن أهــم المؤشّرات على وجود مشكلات في تعلّمه (وزارة التربية والتعلــيم، 1996)، الأمــر الذي يجعل الحاجة ماسّة إلى إستراتيجيات جديدة في تدريس العروض (المحرز، ومعلا، 1985).

وتتلخّص مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

مــا المشــكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلّم العروض، وأسبابها وطرق علاجها من وجهة نظر المعلمين؟

وتتنــبع أهمية هذه الدراسة من أهميّة الشِّعر نفسه، باعتباره فنّاً ينمّي ذوق التلمــيذ الجمالــي، كما تعدُّ هذه الدراسة – في حدود علم الباحث – أول دراسة ميدانية في تحديد مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي فــي الأردن، كمــا أنّ هذه الدراسة قد تفتح المجال أمام بحوث ميدانية جديدة في مجــال علــم العــروض، ويمكن أن تقدّم هذه الدراسة مقترحات لمعالجة مختلف جوانــب مشــكلات تعلُّــم العــروض، وتقديمها إلى الجهات التربوية المختصّة، ومتّخذي القرار للأخذ بها.

أهداف الدراسة وأسئلتها:

تهــدف هذه الدراسة إلى تحديد مشكلات تعلُّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، ومعرفة أسبابها، ومحاولة تقديم حلول مقترحة لعلاجها.

وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

1- مــا المشــكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلُّم مادة العروض من وجهة نظر المعلمين؟

وسوف تجيب الدراسة عن الأسئلة الفرعيّة التالية:

2- هــل تختلف تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الــثانوي الأدبــي فــي تعلّــم مــادة العروض باختلاف مؤهلاتهم العلميّة وخبراتهم التعليميّة؟

3- مــا الأســباب التي يمكن أن تعزى إليها مشكلات تعلُّم مادة العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، من وجهة نظر المعلمين؟

4- مــا مقترحات حلّ مشكلات تعلّم مادة العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، من وجهة نظر المعلمين؟

الفصل الثاني

الإطار النّظري والدراسات السابقة

تعريف علم العروض

لقــد تعدّدت أسماء ومفاهيم علم العروض عند علماء اللغة، فقد وردت هذه اللفظة لتدلّ على عدّة معانٍ منها:

العروض: من أسماء مكّة والمدينة وما حولهما، والمراد بما حولهما اليمن. وذلــك لأنّ الخليل وضع هذا العلم في مكّة المكرّمة والتي من أسمائها العروض، لاعتراضها وسط البلاد (الأسمر، 1999).

والعروض: بمعنى الطريق في عُرض الجبل، وما بحور الشِّعر سوى طرق للنّظم؛ لأنّ العروض أشبه بالبحر الذي لا يتناهى بما يغترف منه في كونه يوزن به ما لا يتناهى من الشِّعر (أنيس، 1981).

والعــروض: الــنَّاقة التــي لم تُرَضْ، أي أنّ هذا العلــم صعــبٌ نسبيــاً (الأسمر، 1999).

والعروض الخشبة التي تعترض وسط البيت من الشَّعر أو البناء؛ لأنّ الشِّعر يُعــرض عليه، وكلمة عروض تجمع على أعاريض أي فواصل، وعُرُض أي ما اعــترض فــي عُــرُض الجبل، والعروض أساس الشِّعر ومحوره، ولعلّه سمّي عروضــاً لكــون الأشعــار تعــرض عليــه (الأسعــد، 1984 ؛ أبو العــدوس ، 1999 ؛ عبد الجــواد، 2002).

وإذا مــا تجاوزنا التطوُّر اللغويّ لمفهوم كلمة العروض وسائر استعمالاتها، فــإنّ هــذا المفهــوم يحتلّ مساحة واسعة من الأدب العربيّ؛ لكونه من العناصر

الأساسيّة لدراسة موسيقا الشِّعر. وانطلاقاً من هذا المفهوم، فإنّ عدّة تعريفات للعروض قد ظهرت نتيجة لاختلاف آراء العلماء حول مفهوم هذا العلم.

ومن التتبّع التاريخي لهذه التعريفات، نجد أنّها تتّسم بالشُّمول والتعميم، ولذلك فقد اتّسع مفهوم العروض، وتعدّدت تعريفاته تبعاً لزاوية الرؤية التي ينطلق منها الأدباء، وهذا التنوُّع في عرض المفهوم يعطي الأهميّة البالغة لهذا العلم، وهو بذلك يُعدُّ ضرورة حتميّة لدارسي الأدب؛ ليكون حكمهم صحيحاً على الشِّعر (عبد الجواد، 2002).

ولم يقتصر مفهوم العروض على المعنى اللغويّ بل تعدّاه ليأخذ منحى اصطلاحياً عند علماء اللغة. فقد عرَّفه بكّار (1999) "بأنّه ميزان الشِّعر، الذي يُعرف به صحيح وزن الشِّعر من فاسده، وما يدخل عليه من زحافات وعلل".

كما عرَّفه أبو علي (1988) على أنّه العلم الذي يُعرف به صحيح وزن الشِّعر من فاسده، حسب الرؤية الخليلية؛ لأنَّ الوزن من مقوِّمات الشِّعر وليس الشِّعر ذاته (الحنفي، 1978). كما يعرُّفه أبو العدوس (1999) بأنّه مشتقّ من كلمة عروض التي تشير إلى عمود أو قطعة من الخشب وسط الخيمة، وتشكِّل الدعم الرئيس لها.

نلاحظ ممّا تقدّم أنَّ تعريفات القُدماء للعروض تلتصق بالبيئة الصحراويّة، كما تتقارب في الصياغة حول النقطة المحوريّة، وهي أنَّ العروض ميزان الشِّعر، في حين مالت تعريفات المحدثين إلى أنّ وظيفة العروض هي بيان صحيح الشِّعر من فاسده.

نشأة علم العروض

لقــد تعــدَّدت الآراء حول نشأة علم العروض العربيّ، ولكنَّ الرأي الأرجح بيــن هــذه الآراء أنّ هــذا العلم نشأ منذ أكثر من ثلاثة عشر قرناً (أبو علــي، 1988). وقــد نشــأ هذا العلم على نحو فريد، حيث ولد كاملاً ولم يمرّ بالمراحل التي مرَّت بها مختلف علوم العربيّة في أثناء نشأتها وتطوُّرها.

وقــد أجمع العلماء والمؤرِّخون على أنَّ واضع علم العروض هو الخليل بن أحمــد الفراهــيدي المتوفى سنة (175هـ). ولكنّهم اختلفوا في السَّبب الذي دفع الفراهــيدي إلــى وضــع علم العروض وسبب التسمية، فقد روي أنَّ الفراهيدي اخــترع علــم العروض في أثناء حَجِّه إلى مكَّة المكرَّمة، حيث مرَّ على المدينة المــنوَّرة، فرأى شيخاً يعلِّم غلاماً حيث يقول له (نعم لا ... نعم لا لا ... نعم لا) وقــد استنتج الفراهيدي معــادلاً عروضــاً لهــا وهــو (فَعُولُنْ، مَفَاعِيْلُنْ) (مناع، 1989؛ بكّار، 1997).

ويــروى أنّ الفراهــيدي اخــترع هــذا العلم من وقع مطرقة على طست (الأســمر، 1999). وثمّة رأي آخر يرى أنَّ الفراهيدي أفاد من المنطق اليوناني والفارســي؛ وذلك لأنّ الفراهيدي أفاد من مجمل الثقافة الإنسانيّة التي سادت في عصره (أنيس، 1981).

كمــا يــرى بعــض المؤرِّخيــن أنَّ الفراهــيدي أخذ هذا العلم عن الهنود، وأصــحاب هــذا الرأي يرون أنَّ تأثُّر الفراهيدي بالعروض الهندي هو في نظام معجــم العين الذي ألَّفه حسب مخارج الحروف، وهو نظام كان معروفاً في اللغة السنسكريتية (أبو علي، 1988).

وثمّة آراء يذهب بعضها إلى أنّ الفراهيدي هاله اتّجاه بعض الشُّعراء إلى النظم على أوزان لم يعهدها العرب من قبل، فراح يدرس وينقّب ويحرّك بأصابعه حتى استنبط أوزان الشِّعر العربي (بكّار، 1999). وكان الفراهيدي ذا موهبة فطرية عالية وعبقريّة فذّة ونشاط دؤوب، فمكّنه ذلك كلّه من استخلاص علم العروض، بالإضافة إلى كونه عالماً بالموسيقا والنَّغم (بكّار، 1999).

أمّا أصحاب الرأي الذي يذهب إلى عدم وجود العروض عند العرب، فيستندون في رأيهم إلى عدم وجود قوانين وقواعد لهذا العلم (بكّار، 1997) .

كما أورد الأسمر (1999) رأياً لابن فارس في العروض، حيث يقول: "بأنّ العرب يعرفون من أمر العروض، ما يستطيعون أن يميّزوا به بين الصحيح والخطأ في الشِّعر". وهذا رأي لا يستند إلى أساس علميّ، لأنّنا لم نجد أنّ امرأ القيس أو المهلهل – وهما أوّل من قصّد القصائد – عادا إلى عروضٍ وصحّحا ما يمكن تصحيحه.

لقد كان الشُّعراء قبل عصر الخليل يمتلكون ناصية اللغة امتلاكاً فطرياً، أعانهم على التعبير عن دخائل أنفسهم في قالب شعريّ رصين، وفي سليقة مطبوعة على النّظم الصحيح من حيث ضبط الأوزان ونظم القصائد، ومع مرور الأيّام وتفاوت النبوغ الشِّعري لدى الشُّعراء المتأخّرين، أُقعِدَ عددٌ منهم عن الالتزام بضوابط الشّعر، ممّا أدّى إلى الإخلال بأوزان الشِّعر نتيجة ضعف الملكات الشِّعرية (ابو ستّة، 1992).

وهذا الأمر دفع الخليل ليضع أمر الوزن الشِّعري في نصابه، ويوفّر له أسانيد الاستقامة والانضباط الموسيقي، فشرع في تأسيس علم جديد هو علم العروض. وقد اعتمد الخليل في وضع هذا العلم على مصطلحات لغوية كان

العـــرب يستخدمونها في حياتهم اليوميّة، كما استمدّ بعض مصطلحاته من الأسماء المألوفـــة عـــند العـــرب كأسماء الأدوات التي تُشدُّ بها الخيمة كالأوتاد والأسباب وغـــيرها؛ ليكون ذلك قريباً من أذهان المتلقّين (خلوصي، 1961)، وبذلك احتفظ الشِّعر العربي بخصوصيّته الفريدة. وربّما كان الفراهيدي قد وضع علم العروض بدافـــع نحوي، حيث بحث في كلمات العربيّة بناءً واشتقاقاً وإعراباً، وهو بهذا يُعدُّ مؤسِّساً لعلم الأصوات، وتحديد مخارج الحروف والتمييز بين أصواتها، ممّا دفعه إلى وضع أوزان للشِّعر.

وقد أشار أنيس (1981) إلى أنَّ الخليل استوحى تفاعيله من الصَّرف، ومن ذلـــك نستوضـــح ملامح العملين اللَّذين اشتهر بهما الخليل وهما (علم العروض) و(معجم العين) الذي وضعه الخليل ليكون معجماً لغويّاً صوتيّاً يستند إلى مخارج الحروف، وهي خاصيّة ميَّزت معجم العين عن غيره من المعاجم اللغويّة الأُخرى (بكّار، 1997).

أهميّة علم العروض

العروض علمٌ من علوم العربيّة بعامّة، والشِّعر بخاصّة، لا يمكن الاستغناء عـــنه فـــي فهم الشِّعر ودراسته ونقده، وتصحيح دواوين الشُّعراء، والكشف عن محاســـن شـــعرهم، وعـــن النواحي الموسيقية التي يهتم بها النقد الحديث كثيراً. فـــالوزن والقافـــية همـــا حجر الأساس في موسيقا القصيدة التي يقيسها العروض وحده (بكّار، 1997).

وقد عَدَّ القدماء العروض من أدوات الشّاعر ومكوّنات ثقافته، فالعروض لا يخلـــق شاعراً، ولكنَّ المعرفة به أفضل؛ لأنَّ الشّاعر حين يعيد النظر في قصيدته

بعـد الانــتهاء من نظمها يستطيع – إذا ما عرف العروض – أن يبدل ويغيّر ما وقع فيها من مخالفات عروضيّة (الحجري، 1997).

وتـبدو أهميّة العروض في توجيه الشِّعر حسب القواعد والأُصول والأُسس التـي نَظَـم عليها العرب شعرهم (الأسعد، 1984). والعروض ذو قيمة كبيرة؛ لأنّـه يخـدم الغـرض ويحقِّق الغاية من استقامة نظم الشِّعـر وزنـاً وقافيـة (الأسمر، 1999) .

كمـا يسـتفاد من دراسة علم العروض في القدرة على نقد الشعر، وتحقيق النُّصـوص الشِّـعرية وتقويمهـا، والتفريق بين الشِّعر وغيره من أنواع الكلام. وموضوع هذا العلم التفاعيل العروضيّة التي تُتَّخذ مقياساً لمعرفة البحور والتمييز بين الأوزان الشِّعرية المختلفة (عبد الجواد، 2002).

كمـا يسـاعد علم العروض صاحب الموهبة الشِّعرية على عمله في كتابة الشِّـعر، فهـو يخلق بالممارسة الأُذن الموسيقيّة المدرَّبة التي تُدرك النَّغم إدراكاً مباشراً، كما أنّ حركة الوجدان في أثناء القراءة للشِّعر تتأثَّر بحركة الإيقاع تأثُّراً ملحوظـاً، إذا كـان القارئ على دراية واستيعاب لطبيعـة الأنغـام الموسيقيّـة (السيِّد، 1995).

إنَّ الحاجة إلى العروض عند المتخصِّصين في اللغة العربيّة أشدُّ من حاجة الشُّـعراء إلـيه، فـبه يقـدِّرون ما في الشِّعر العربيّ من جمال ورونق وانسجام موسـيقي، والحكم على ما صحَّ من الشِّعر ممّا اختلّ وزنه، بل ويستطيعون قراءة الشـعر وفهمـه، فمعرفة الأوزان تجنِّب الأخطاء في القراءة، إذا لم تكن الكلمات الشِّعرية مضبوطة بالشَّكل المناسب، أو إذا اعتور الشِّعر خطأ في الرواية (الأسـعد، 1984).

الكتابة العروضية

إنّ للعروض رموزاً خاصة في الكتابة تخالف الكتابة الإملائيّة يُدَلُّ بها على التفعيلات التي هي بمثابة أنغام الموسيقى المختلفة، والكتابة العروضيّة تقوم على أمريـــن أساسيين هما: (كلّ ما ينطق يكتب، وما لا ينطق لا يكتب). وتحقيق هذين الأمرين عند الكتابة العروضيّة يستلزم زيادة بعض الأحرف التي لا تكتب إملائياً وحـــذف بعـــض الأحـــرف التي تكتب إملائياً. والأحرف التي تزاد أو تحذف في الكـــتابة العروضـــيّة هـــي: تزاد في الكتابة العروضيّة ستّة أحرف هي، إذا كان الحـــرف مشـــدَّداً فكّ التشديد وكُتِبَ الحرف مرتين، وإذا كان الحرف منوّناً كُتب التنويـــن نونـــاً ســـاكنة، كما تزاد ألف في بعض أسماء الإشارة مثل (هذا، هذه، هـــذان). وتـــزاد واواً في بعض الأسماء مثل (داود) وتكتب حركة حرف القافية حرفاً مجانساً للحركة.

وإذا أشـــبعت حركة هاء الضمير للمفرد المذكّر الغائب كتب حرفاً مجانساً للحـــركة. أمّا الأحرف التي تحذف في الكتابة العروضيّة، فهي همزة الوصل أي الألف التي يتوصل بها إلى النُّطق بالسَّاكن إن جاء قبلها متحرّك، ويكون ذلك في ماضـــي الأفعـــال الخماسيّة والسداسيّة المبدوءة بالهمزة، والأسماء العشرة وهي: اســـم، ابـــن، ابنة، ابنم، امرؤ، امرأة، اثنان، اثنتان، ايمن المختصة بالقسم، وألف الوصـــل مـــن (أل) الـــتعريف، وأمـــر الفعل الثلاثي السَّاكن ثاني مضارعه نحو (فاســـمع، اكتـــب). كمـــا تحذف واو (عمرو) رفعاً ونصباً وجرّاً، وتحذف الياء والألف من أواخر حروف الجر مثل (في، على). كما تحذف ياء المنقوص وألف المقصور غير المنونين عندما يليهما ساكن.

ويذكر أنّ هناك خطّين لا يقاس عليهما في قواعد الإملاء العربي هما: خط المصحف العثماني لأنّه يرتبط بالقراءات القرآنية، وخط الكتابة العروضيّة، وذلك لأنّ الكتابة العروضية تقتضي أنّ كل ما ينطق به يرسم، سواء وافق ذلك القواعد الهجائـية أم لا، وكـل ما لا ينطق به لا يرسم وإن اقتضت قواعد الهجاء كتابته (السيّد، 1995).

وهكـذا اقتضى وضع أُصول علم العروض الكثير من الاجتهاد في التخريج والضـبط والتوصيف لكل حالة من حالات الإعراب والرسم والاشتقاق في اللغة، وهنا عمل الخليل واضع هذا العلم إلى استخدام الكثير من المصطلحات كالأسباب والأوتـاد والفواصل التي تحـدّد كل حالة وكل خروج على المألوف في الأوزان أو تباين في التفعيلات (العاكوب، 1997).

تكامل العروض مع فروع اللغة العربيّة

تقـوم طـريقة الـتدريس للغة العربية على أساس تقسيمها إلى فروع مثل المطالعـة والنصـوص، والـنحو والصّـرف والبلاغة والعروض (وزارة التربيـة والتعليـم، 1994).

وهـذا التقسـيم يـؤدّي إلى انفصال كل فرع من فروع اللغة العربيّة عن الآخر، ممّا يؤدّي إلى ضعف التلاحم بين فروع اللغة العربية، على عكس القدماء عـندما كـانوا يتـناولون نصّاً أدبيّاً ما، ويعالجونه من النّاحية اللغوية والنّحوية والبلاغـية والصّرفية وغيرها، وهذا الآن ما يُعرف بطريقة "الوحدة" في تدريس اللغة العربية.

وعلى معلِّم اللغة العربية عدم الفصل بين هذه الفروع على أنّها مستقلةٌ عن بعضها، بل عليه أن يَعُدّ هذه الفروع مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بما يحقّق التلاحم بينها (الحجري، 1997).

لذلــك فإنّ تدريس العروض حتى يكون مفيداً، لا بُدّ لمعلِّم اللغة العربية أن يــنظر إلى تدريس العروض على أساس تلك النظرة التكاملية إذا أراد من طلابه أن يقــبلوا علـــى هــذا العلــم، وألاّ ينظر إليه على أنّه هدفٌ فـــي حــدّ ذاتـــه (الحلبـــاوي، 1999).

تكامل العروض مع النصوص الشعرية

هناك علاقة وطيدة بين النصوص الشِّعرية والعروض، فالشِّعر هو الميدان التطبيقي للعروض، ومن أهم أسباب صعوبة العروض قلّة التدريب والتمرين على الأمــثلة الشِّــعرية (الحلــباوي، 1999)، لذا فإنّ تكامل العروض مع النصوص الشِّــعريّة يأتـــي حلاً لهذه المشكلة، وبالتالي فإنّ على معلّم اللغة العربية أن يتنبّه لهــذه القضيّة ويعوِّد طلاّبه على اكتشاف وزن أي بيت من الشِّعر يمرُّون به في أي حصّـــة مـــن حصـــص اللغة العربية. وهذا يتطلّب من المعلم أن يكون مُلِمّاً بالعـــروض، محـــبّاً له، مكتشـــفاً لأسراره حتى يستطيع أن يزرع حبّه في نفوس طلاّبـــه، ويعلمهـــم بـــأنّ العروض ليس هدفاً في حدّ ذاته، وإنّما هو وسيلة لتقويم الشِّعر.

محاولات التجديد في علم العروض العربي

وجـــد علم العروض منذ أكثر من ثلاثة عشر قرناً، وقد جاء هذا العلم على نحو فـــريد، حيـــث جاء كاملاً على عكس العلوم اللغويّة الأخرى التي مرّت بمراحل

تطـــوُّر مخـــتلفة. وبـــناءً على ما سبق، نجد أنّ معظم الباحثين الذين تصدُّوا إلى الـــتجديد في علم العروض، لم يقدِّموا شيئاً جديداً، إضافة إلى ما قدّمه مُؤسِّس هذا العلـــم الخليل بن أحمد الفراهيدي (أنيس، 1981)، فجلُّ ما فعله ويفعله الكثيرون من العروضيين، هو تنويع الشروح والهوامش المتعلّقة بهذا العلم، وجاء تجديدهم ضـــمن نظام الخليل نفسه ودوراناً في فلكه (الأخفش، 1986)، ومنذ أن وُجِدَ هذا العلـــم بـــدأت محاولات التجديد فيه، حيث كان الجوهري (1985) أوّل الباحثين الذين ولجوا ميدان التجديد العروضي، وقد كانت محاولاته، أن قلَّص عدد البحور مـــن ســـتّة عشـــر بحراً إلى اثني عشر بحراً، هي المتقارب، والهزج، والطويل، والرّمل، والمضارع، والرجز، والخفيف، والمتدارك، والبسيط، والمديد، والوافر، والكـــامل. كمـــا قلَّص عدد التفعيلات العشر إلى سبع تفعيلات فقط هي: فَعُولُن، وفَاعِلُـــن، ومَفَاعِيلُـــن، وفَاعِلاتُن، ومُسْتَفْعِلُن، ومُتَفَاعِلُن، ومُفَاعَلَتُن. كما تضمّنت محاولـــة الجوهـــري أنّه قاس الشِّعر الذي لم يسمع عن العرب على الشِّعر الذي ســـمع عـــنهم إذا كـــان في معناه. وقد جاءت محاولة الجوهري (1985) كعملية اخـــتزال لـــبحور الخليل دون الغوص في التفاصيل، فهو لم يطرح رؤية مغايرة لرؤية الخليل، بل اعتمدها كركيزة أساسيّة إبَّان محاولته تلك (أبو علي، 1988).

وفـــي عصرنا الحاضر كانت أهم محاولة تجديد لعلم العروض هي المحاولة التي طرحها مندور (1983)، الذي لم يكتفِ بطرح نظريّات مثالية، بل وظَّف آلة علـــم الأصـــوات علـــى مجموعة من الأبيات الشِّعريّة؛ وذلك لكي يَلِجَ في ميدان التطبـــيق العملـــي، وكان ما فات (مندور، 1983) أنّه لم يتطرّق البتّة إلى تجربة الحداثـــة الشـــعريّة من خلال العروض. ثمّ جاءت محاولة أنيس (1981)، حيث طرح مشروعاً عروضيّاً هو في حقيقته اختصارٌ لنظام الخليل، ثمّ جاءت الشاعرة

العراقـيّة نـازك الملائكـة لتقوم بمحاولة تجديد عروضيّة، هي بمثابة ردّة فعل لتجربة الشعر الحديث، وإيجاد قواعد عروضيّة لهذا الشِّعر (أبو علي، 1988).

وبعد رحيل الفراهيدي، حاول الكثير من الأُدباء التجديد في هذا العلم، ولكنَّ معظم إضافاتهم لم تتعدَّ بعض الشُّروح والتفاسير والأوزان التي ظنَّ اللاحقون أنّ الفراهـيدي قد أغفلها، بالرغم من أنّها لم ترتق إلى مصاف البحور الأصليّة، التي وضـعها الخليل رغم احتفاظها بميزة الاجتهاد والابتكار. وقد دعا أنيس (1981) إلـى مـزيدٍ من المحاولات لاكتشاف الأخيلة الشِّعريّة والاستعارات والتشبيهات والمجازات، مع الأخذ بعين الاعتبار القيمة الأسمى لموسيقى الشِّعر.

وقـد ظلّت بحور وأوزان الفراهيدي مثار بحث ودراسة من بعده، كما ظهر لعلم العروض الكثير من التفاسير والشُّروح والاجتهادات، جرياً على عادة الكتّاب والباحثيـن فـي الأدب العربي قديماً وحديثاً، وقد دأبت هذه المحاولات على أن تجعـل مـن علـم العروض علماً ميسوراً للدارسين والرّاغبين في قرض الشِّعر ونظمه نظماً سهلاً، ثمّ تبرز مقدرة الشّاعر وتمكّنه من ملكاته من خلال الجمع بين ضبط الأوزان الشِّعريّة، وتضمين القصيدة المعاني والأخيلة والصُّور التي تتناسب والغرض الشِّعري المراد (أنيس، 1981).

وقـد ظلّت أوزان الخليل أحد أهم المقاييس لبيان حسن الشِّعر من رديئة من حيـث الموسيقى والتنغيم، ومع ذلك فإنّ معظم هذه المحاولات التجريبيّة لم تغادر الأُفـق الخليلـي فـي نظرتها، حيث يبقى للخليل فضل السَّبق، وللآخرين فضل المحاولة.

وفـي العصـر الحديث نهض بعض العروضيين محاولين التجديد في علم العروض، وإعادة النّظر فيه لِمَا يكتنف هذا العلم من صعوبات كثيرة منها الجمود

وعدم محاولة الدارسين النهوض بالعروض. وقد جاء هذا التجديد على مستويين: أولهما التجديد في أوزان الشِّعر، سواء بالتصرُّف فيها، أو استحداث غيرها، وهذه المحاولـــة لم تكن تجديدا للعروض، وإنّما كانت تجديداً في موسيقى الشِّعر نفسه. ومـــن روّاد هذه المحاولة على سبيل المثال لا الحصر (أبو علي، 1988)، وذلك أنّ الـــتجديد فـــي العـــروض، يُفهم على أنّه تجديد في النظام الذي وضعه الخليل لدراسة أوزان الشِّعر، وليس تجديداً في موسيقى الشِّعر أو الأوزان نفسها. ولا بُدَّ من الإشارة إلى أنّ العروض لا يتعارض مع الظّواهر الشِّعرية، والأوزان الجديدة المســـتحدثة؛ لأنّـــه قابل لأن يستوعب كل الأوزان الجديدة والمستحدثـــة (الحجري، 1997).

أمّـــا المستوى الثاني من التجديد، فهو الذي يتّصل بمنهج العروض ونظامه وهـــو مـــا تجدر الإشارة إليه في هذا المجال، وأهمُّ هذه المحاولات، هي محاولة المستشـــرقين، والتي يمكن ملاحظتها من خلال ما كتبه أنيس (1981) الذي يرى أنّ المقاطع الصوتيّة يمكن أن تكون وحدة للقياس في كل اللّغات، وبناءً على رأي المستشرقين، فإنّ العرب لا يعرفون شيئاً عن المقطع الصّوتي أو ما يسمّى بالنبر. كمـــا يـــرى أنّ أوزان الشِّعر وإيقاعه الخارجي في كل لغات العالم مصدرها، إمّا ملاحظـــة نظـــام محـــدّد لتوالي المقاطع في البيت الشِّعري، أو ملاحظة التكرار المنـــتظم للـــنغمة في البيت الشِّعريّ، وهذه الملاحظات اقتبسها المستشرقون من الشِّـــعر الإنجليزي. وليس هناك ما يثبت أنّ الشِّعر العربي يعتمد على النبر، كما يقـــول، بـــل إنّه شعر كمّي ويعتمد على كم المقاطع (الحلباوي، 1999). كما قدّم المستشـــرقون نمـــاذج فـــي تقطيع الشِّعر العربي، وهي الطريقة المقطعيّة. حيث

أشـــاروا إلى أنّ التقطيع يعتمد على عدد المقاطع ويهمل التفعيلة، كما أنّ الأوزان والصّور تصبح أُصولاً للبحور.

وأشار أنيس (1981) إلى أنّ طريقة المستشرقين هذه، تكاد تفضلُ ما جرى عليه أهل العروض من تحليل البيت الشِّعري إلى تفاعيل؛ ذلك لأنّ نظام المقاطع يقسّم البيت الشِّعري إلى مقاطع فقط، دون إعطائه نغماً خاصاً يعرف به، وهو ما يســمّى بالبحر، بعكس نظام التفاعيل عند الخليل، فإنّ كل تفعيلة تجمع عدداً معيّناً من المقاطع، لكي تكوّن نغماً متميّزاً عن غيره، وهذا يجعلها أيسر وأسهل للتعليم.

أمّــا محاولة مندور (1983)، فقد جاءت متأثّرة بآراء المستشرقين من حيث تقسم البيت الشِّعري إلى مقاطع.

ومحاولـــة المختار (1985) التي اختصر فيها دوائر الخليل في دائرة واحدة بـــدلاً مـــن خمس دوائر. وهذه المحاولة تنطلق من أساس مؤدّاه أنّ بداية الوزن الموســيقي للشِّـــعر لا بُـــدَّ أن تكـــون حركة وسكوناً في أنغام متعاقبة على وجه الانســـجام. وقد اتّخذ من اللفظة (دَنْ) النَّقرة الموسيقيّة الخفيفة، ذات حرف الدّال المتحرّك والنُّون السّاكنة وحدة قياسيّة للحركة والسكون في موازين الشِّعر وأساساً لأوزانه.

ويمكن أن نستخلص من هذه المحاولات عدّة ملاحظات، من أبرزها أنّ علم العـــروض العربيّ ليس من السّهل تعلّمه، ومن أجل ذلك شرعت هذه المحاولات لإيجـــاد مـــنهج أسهل من نظام الخليل، يدرَّس للطلاب بطريقة تمكّنهم من تعلّمه، ولذلـــك فقـــد تنوّعت المحاولات التي سعت إلى أن تأتي بنظام بديل لنظام الخليل مـــثل محاولـــة المستشرقين، الذين اتّخذوا من المقطع بديلاً عن التفعيلة، وقد تأثّر بـــآرائهم عـــددٌ من العروضيين العرب، أمثال مندور (1983)، وأنيس (1981).

للموسيقى عند كتابتها رموز خاصة يدلّ بها على الأنغام المختلفة، وللعروض كذلك رموز خاصة به في الكتابة، وهذه الرموز العروضيّة يدلّ بها على التفاعيل التي هي بمثابة أنغام الموسيقى المختلفة. إنّ الشعر يفقد قيمته إذا خلا من موسيقاه التي تنفعل لها النفوس وتتأثّر بها القلوب (أنيس، 1981)، وقد استُخدم العروض كوسيلة لتسهيل حفظ قواعد اللغة العربية والدين والقراءات، حيث تمّ نظم تلك القواعد على أوزان الخليل، وبذلك أفادت علومٌ أُخرى غير الشِّعر من علم العروض الذي وضعه الخليل في الأصل ليكون أداة للحفاظ على موسيقى الشِّعر العربي وصيانة أوزانه. ومن أشهر ما ورد من نظمٍ في هذا المجال ألفيّة ابن مالك الشهيرة في قواعد اللغة العربيّة.

ويتميّز الشِّعر العربي بخاصيّة فريدة، في أنّه يعتمد في نظمه على النقرات وهي الأسباب والأوتاد، وإنّ الاستخدام اللغوي في اللغة العربية منصبٌّ على عددٍ محدّد من المقاطع، لذلك فإنّ دور النقرات يصبح كبير الأهميّة في جعل المقاطع يتميّز بعضها عن بعض برنين إيقاعي خاص لكل منها تبعاً لنوع هذه النقرات، ومقدار ما تحمله من شحنة إيقاعية (أبو ستّة، 1992)، وأساس التقطيع العروضي هو التقطيع الصوتيّ الذي يعكس النغم الذي في البيت.

ولقد كان عمل الخليل بن أحمد في اختيار الإيقاع العروضي عملاً منظّماً وعلى نسق محدّد، وفق التناسق الطبيعي بين الأوزان ودلالاتها من جهة، وبين الخصائص الموسيقيّة لهذه الأنساق من جهة أُخرى (عبد الجليل، 1998).

وقد أقام الفراهيدي نظريته الإيقاعيّة وفق منهج استقرائي – وصفي يعتمد على مقادير معيّنة لكل بحر من البحور الشِّعرية، وقد وزّع هذه المقادير وفق أنظمة محدّدة، وهو يدرك أنّ الوزن هو بعض الإيقاع، والإيقاع حركة تمتد عبر

مساحة زمنيّة ذات نسب متباينة، تطول وتقصر، وفق منظور العناصر الصوتيّة، وتشـكّلها فـي هيـئاتها المقطعيّة. وقد بنى الخليل وحداته الإيقاعيّة على السلوك الصـوتيّ للـرموز الإعرابيّة، المعتمدة في ميادين النحوّ والصَّرف واللغة، وهي الحركة برمز الفتحة، وتركيب السكون الصفري، وعلى أساس التعامل مع عناقيد التفاعيل (موافي، 2002).

إنّ الوحـدات الموسيقيّة بانضمامها إلى بعضها تؤلّف لحناً ذا قيمة متميّزة، وهـذا التمـيُّز آتٍ مـن تشكيلها على هيئة مقاطع صوتيّة محكومة بمسار زمني محـدَّد، وهـي تحمل إيقاعاً متناوباً تبعاً لبنية الوحدة، التي تُثير عناصر النَّغم بما تحمله من شحنات موسيقيّة وانتظام متَّزن للّحن (العاكوب، 1997).

وقـد أقـام الخليل وحداته الإيقاعيّة على عشرة عناصر صوتيّة هي: اللاّم والمـيم والعين والتاء والسين والياء والواو والفاء والنون والألف. وقد ألّف منها ثمانـية أجـزاء، تنشطر إلى حالتين: الخماسيّة، والسباعيّة، وقد تولّدت من الحالة الأولى الوحدتان: (فَعُولُن، فَاعِلن)، ومن الحالة الثانية الوحدات الستّ: (مَفَاعيلُن، فَاعِلاتُن، مُستفعِلُن، مفاعَلَتن، متفاعِلن، مفعولات).

وعملـية تقسـيم التفاعيل إلى خماسيّة وسباعيّة عند الخليل كان مبنيّاً على الكمـية الرقمـيّة للسَّـواكن والمـتحرّكات، واعـتمدت هذه الرؤية على المنهج الاستقرائي- الوصفي.

ويقصـد بالإيقـاع وحدة النغمة التي تتكرّر على نحو ما في الكلام، أو في البيـت، أي توالـي الحركات والسكنات على نحوٍ منتظم في فقرتين أو أكثر من فقـرات الكلام، أو في أبيات القصيدة. فالإيقاع في الشِّعر تمثّله التفعيلة في البحر

التي تمثّل وحدة النغمة في البيت، أي توالي الحركات والسكنات (أبو العدوس، 1999).

إنّ الاختلاف الصوتي ينوّع الموسيقا، وينوّع معاني الإيحاء الموسيقي في الوزن الواحد، وقد أفاد من ذلك أكثر شعراء العربيّة إفادة إيجابيّة، أتت من وعيهم لخصائص أصوات الكلمات (السيّد، 1995).

إنّ موسيقا الشّعر لا تنفكّ عن معناه، وباختلاف المعنى تتنوّع موسيقا الشّعر مع اتحاد الوزن وموقعه مع أقرانه، وتقسيم الجمل داخل البيت قد يتأثّر بموسيقاه.

العلاقة بين العروض والنقد الأدبي

يعتبر الوزن أعظم أركان الشّعر وأكثرها ارتباطاً به (الحجري، 1997)، ولذلك فإنّ العروض أحد أهمّ علوم العربيّة التي يجب أن يعرفها كلّ من يتصدّى لنقد الشعر. فالبحث في مقوّمات الشّعر وخصائصه ذو صلة وثيقة بعلوم كثيرة مثل النحو والصّرف والنقد والبلاغة. فربط العروض بالنقد الأدبي، يعطي الدارسين هدفاً لتعلّمه، فالعروض وسيلة لنقد الشّعر وفهمه، ولا بُدَّ أن يكون من جملة القضايا النقديّة التي يتعرّض لها النقّاد الجانب الموسيقي الذي يُعدُّ من أهم عناصر علم العروض (عبد الجواد، 2002).

إنّ ثمّة علاقة وطيدة بين تدريس العروض والنقد الأدبي. فالشّعر هو الميدان التطبيقي للعروض (الحلباوي، 1999).

- **واقع تدريس العروض في مدارسنا**

إنّ علم العروض في مدارسنا لا يحظى بالأهميّة التي تتناولها سائر فروع اللغة العربيّة الأُخرى، من حيث التدريس والاهتمام وتقديمه للتلاميذ بطريقة

مناسبة، وعدم تخصيص الوقت الكافي له بين سائر فروع اللغة العربيّة في أثناء التدريس، حيث يقتصر على حصّة واحدة في الأُسبوع، ويتمّ تقديمه للتلاميذ بطريقة تقليديّة دون الاستعانة بالآلات الموسيقيّة، وأشرطة الكاسيت، أو برامج الحاسوب (أبو علي، 1988). كما أنّ كثرة المصطلحات تزيد من صعوبة هذا العلم، وعدم تخصيص كتاب مستقلّ لهذا العلم يقلّل من أهميّته، وإهماله في عملية التقويم وعدم تخصيص العلامة الكافي له في الاختبارات المدرسيّة، وهذا ما تشير إليه سجلّات وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 1994).

وممّا يزيد من صعوبة العروض البدء بتدريس البحور الشِّعرية التي يصعب تقطيعها، وسوء اختيار الأشعار المتّخذة للتمرُّس والتدريب ممّا لا رنَّة موسيقيّة فيه (الركابي، 1986). كما أنّ نقص خبرة المعلم بعلم العروض وعدم الإحاطة به، يزيد الأمر صعوبة وتعقيداً. فعلى معلم العروض تدريب التلاميذ على التقطيع المرتبط بالترنيم، فالعروض علم إرهاف الآذان وإتقان الألحان. كما أنّ صعوبة هذا العلم وتعقيده وكثرة مصطلحاته جعلت طلاب العلم ينصرفون عن دراسته (الحنفي، 1978).

العروض والشِّعر الحُرّ

للشِّعر الحرّ بدايات سبقت مراحل نضجه وتطوُّره، ولا بُدّ لكل حركة جديدة في الأدب من أن تسبق بمراحل حتّى تأخذ شكلها النهائي، وتستوي على سوقها وتؤتي ثمارها. وليست حركة الشِّعر الحرّ إلاّ حركة جديدة في خضمِّ الحياة الأدبيّة وجدت محضنها الدافئ في العراق، وهناك ترعرعت ونمت، ومن أرض العراق استطاع مجموعة من الشُّعراء أن يمهِّدوا لهذه الحركة مثل الشّاعرة

العراقيّة نازك الملائكة (1983) والتي تشير معظم الدراسات الأدبيّة إلى أسبقيتها في هذا المجال (أبو العدوس، 1999).

والذي يهمّنا هنا هو التجديد في الأُسلوب، والتنويع في الشّكل، والتحرُّر من الأفكـــار القديمة، التي مهّدت لميلاد الشِّعر الحرّ، وهو الشِّعر الذي لا يتقيَّد بقافية واحــدة ولا ببحر تام، ويقيم القصيدة على التفعيلة بدلاً من الشّطر محطّماً استقلال البيــت، ويصـــح أن يتغــيّر عدد التفعيلات في الشِّعر الحرّ من شطر إلى آخر، ويكون هذا التغيير وفق قانون عروضي (العاكوب، 1997).

ومـــن المعروف أنّ الشعر الحرّ يقوم على وحدة التفعيلة، وأنّ الشاعر حرٌّ فـــي اختيار عدد التفعيلات في السّطر الشِّعري، إذ يُسمح باستخدام ثماني تفعيلات كحـــدٍ أعلى وتفعيلة واحدة أو جزءٍ من تفعيلة في الشّطر الشِّعري، ولا يعتمد على تكـــرار التفعـــيلة، كمـــا هـــو في البحور الشِّعرية وبعدد منتظم في الشّطر الأول والشّطر الثاني. وهذه الميّزة أتاحت أمام شاعر التفعيلة مساحة واسعة، فضلاً عن تحرّره من قيود القافية بمعطياتها المختلفة (عبد الجواد، 2002).

كمـــا أنّ للتشـــكيلات الموسيقيّة المختلفة دوراً هاماً في تطوّر حركة الشِّعر الحـــرّ والوزن العروضي الخليلي، وما أحدثته هذه الحركة من تجديد، سواء في اســـتخدام البحور الصّافية أو البحور المركّبة، وبخاصة في إقامة بعض القصائد على بحرين من بحور الخليل (أبو العدوس، 1999).

الدراسات السابقة:

إنّ الدِّراســـات الســـابقة في مجال تدريس العروض تكاد تكون نادرة في حـــدود اطّـــلاع الباحـــث، وحـــتى هذه الدراسات على – قلّتها – تحتاج إلى المراجعة والتعديل، وذلك لتتلاءم مع بيئات التعليم الأُخرى.

ولــم تحــظ طرائق تدريس العروض بنفس الاهتمام الذي حظيت به بقيّة فــروع اللغــة العربية الأُخرى. وذلك بالرغم من الدور الكبير الذي يمكن أن تطّلع به هذه الدراسات لإحداث التغيير المطلوب في العمليّة التعليميّة.

وفي ضوء ما تقدّم، فإنّ عرض الدراسات السابقة تمّ على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات ذات العلاقة بعلم العروض:

فيما يلي عرض لأهم الدراسات التي تناولت مشكلات تدريس العروض:

أعــدَّ الحجري (1997) دراسة هدفت إلى تحديد صعوبات تعلّم العروض فــي المــرحلة الــثانوية بسلطنة عُمان، وتشخيص علاجها. حيث تكوّن مجتمع الدراســة من موجّهي ومعلّمي وطلبة المرحلة الثانوية، وتكوّنت عيِنَة الدراسة من (39) موجِّهـــاً، و(153) معلِّماً ومعلّمة، و(205) طالباً وطالبة، واستخدمت هذه الدراســة الــتكرارات والنسب المئويّة في معالجاتها الإحصائية. ومن أبرز نتائج هــذه الدراســة الكشــف عــن عدد من الصعوبات من بينها: عدم إدراك الوزن الشــعري، واستخراج موضع النشاز من البيت الشِّعري. كما كشفت هذه الدراسة عــن عــددٍ من الأسباب التي يمكن أن تعزى إليها هذه الصعوبات مثل: الضعف اللغــوي العــام، وعــدم القدرة على تذوُّق مهارات الشِّعر، كما اقترحت الدراسة برنامجاً يمكن أن يسهم في علاج صعوبات العروض.

وقــام الحلــباوي (1999) بدراسة هدفت إلى استقصاء مشكلات تدريس العــروض فــي المــرحلة الــثانوية في سورية، وتكوّنت عيِّنَة الدراسة من (8) موجِّهين، و(56) مدرِّساً ومدرِّسةً، و(300) طالباً وطالبةً، و(10) شعراء، وقد تمَّ اختــيار عيِنــة هــذه الدراســة بالطريقة العشوائية المنتظمة، كما استخدمت هذه الدراســة المــنهج الوصــفي التحليلــي. وكشفت هذه الدّراسة عن مجموعة من

المشـــكلات التي تواجه طلبة المرحلة الثانوية في تعلّم العروض من أهمّها: عدم تنمـــية الحسّ الموسيقي عند الطلاب، وعدم استخدام أساليب تقويم متنوّعة، وعدم قـــدرة الطلاب على نظم البيت الشّعري بعد نثره. كما توصّلت هذه الدّراسة إلى عددٍ من التوصيات من بينها: إغناء الدراسات التربوية في ميدان العروض نظراً لـــندرتها، والتوسّع في جوانب دراسة مشكلات تدريس العروض، ووضع الحلول المناسبة لهذه المشكلات.

وفـــي دراســـة أعدّتهـــا عامـــر (2000) هدفت إلى تقويم كتاب البلاغة والعـــروض للصـــف الأول الثانوي (الأدبي والشّرعي) من وجهة نظر المعلّمين والطلـــبة في فلسطين. حيث تكوّنت عيِّنَة الدراسة مـــن (81) معلّمـــاً ومعلّمـــةً، و(328) طالباً وطالبةً، وقد تمّ اختيار عيِّنَة هذه الدراسة بالطريقة العشوائية، كما اســـتخدمت هـــذه الدراسة المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعياريّة، والنسب المـــئوية في تحليل نتائجها. وتوصّلت هذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج من بينها: ظهـــور عـــدد من الصعوبات التي يعاني منها المعلمون والطلبة، من بينها: عدم ربط الكتاب بخبرات الطلبة السابقة، وعدم مناسبة محتوى الكتاب لعدد الحصص المقرّرة.

ودراســـة الباشـــير (1987) التـــي هدفـــت إلى التعرّف على مدى تحقّق الأهـــداف المرسومة لدرس العروض بالتعليم الثانوي بالمغرب. وقد تكوّنت عيِّنَة هذه الدراسة من (17) معلّماً، و(133) تلميذاً وتلميذة، وتوصّلت هذه الدراسة إلى عـــددٍ من النتائج منها: تدنّي مستوى تحقيق أهداف درس العروض، وقصور في تنفيذ منهاج العروض، وعدم فعالية طرق التدريس وأساليبه ووسائله.

ثانياً: الدراسات ذات العلاقة بمشكلات تعليم اللغة العربية:

أعدَّ المعشني (1995) دراسة هدفت إلى تحديد مشكلات تعليم البلاغة في المــرحلة الثانوية بسلطنة عُمان، وتشخيص علاجها. وتكوّنت عيِّنَة الدراسة مــن (25) موجِّهــاً، و(70) معلّماً ومعلِّمة، و(820) طالباً وطالبة.

ومــن أبــرز نتائج هذه الدراسة الكشف عن عددٍ من المشكلات من بينها: مشــكلة ضعف إقبال الطلاب على تعلّم البلاغة، وضعف المعجم اللغوي للطالب. كمــا كشــفت هــذه الدراسة عن عددٍ من الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها هذه المشــكلات منها: جفاف مادة البلاغة وجمودها، وندرة استخدام الوسائل التعليمية فــي دروس البلاغة. كما اقترحت هذه الدراسة عدداً من الحلول لهذه المشكلات مــن بيــنها: التمهــيد لتدريس البلاغة في المرحلة الإعدادية، وتقديمها من خلال النصــوص الأدبية. وقدّمت هذه الدراسة عدداً من التوصيات من أبرزها: إجراء دراسات ميدانية جديدة في مجال تقويم محتوى منهج البلاغة.

وفــي دراســة أعدَّها الغول (1989) هدفت إلى الكشف عن أهمّ مشكلات تدريس التعبير، من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية في مدارس الأردن الثانويّة. حيث تكوّن مجتمع هذه الدراسة من (52) معلّماً ومعلِّمة، واستخدمت هذه الدراسة تحلــيل التباين الثنائي في معالجاتها الإحصائية، وقد كشفت هذه الدراسة عن عددٍ مــن مشكلات تدريس التعبير في المرحلة الثانوية من أبرزها: وقوع الطلاب في الأخطاء النحوية والإملائية أثناء كتابة موضوع التعبير، وعدم قدرتهم على تحديد أفكــار الموضــوع الرئيسة، وعدم ربط مادة التعبير مع بقية فروع اللغة العربية الأخرى.

وقدّمـــت هـــذه الدراسة عدداً من التوصيات من أبرزها: ضرورة الاهتمام بالتعبـــير الوظيفي الموجّه نحو الحياة العملية للطالب، وضرورة اختيار موضوع التعبير من واقع بيئة الطالب.

وقام الرمضاني (1995) بدراسةٍ هدفت إلى استقصاء الأخطاء الشائعة في القــراءة الجهــرية لـــدى طـــلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم، وأنواعها وأســبابها، ومقــترحات علاجها. وتكوّنت عيِّنَة الدراسة من (60) طالباً، و(33) معلِّمـــاً ومعلِّمة، واستخدمت الدراسة التكرارات، والنسب المئوية، وتحليل التباين الآحادي في معالجاتها الإحصائية.

وتوصّـــلت هـــذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج من بينها: تدنّي مستوى أداء الطـــلاب فـــي مهـــارات القـــراءة الجهرية، وشيوع أخطاء القراءة الجهرية بين الطلاب.

وكشـــفت هـــذه الدراســـة عن عددٍ من الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها أخطـــاء القـــراءة الجهرية منها: أسباب متعلّقة بالبيئة الدراسية للطالب، وأسباب أخرى متعلّقة بالطالب نفسه. وقدّمت هذه الدراسة عدداً من المقترحات من بينها: العـــناية بـــتدريس القواعـــد الـــنحوية والصرفية والإملائية من خلال النصوص المتكاملة. كما قدّمت هذه الدراسة عدداً من التوصيات من أبرزها: إجراء المزيد من الدراسات الميدانية، التي تتّخذ من القراءة الجهرية موضوعاً لها.

ثالثاً: الدراسات ذات العلاقة بالتذوّق الأدبي:

وقـــام يونـــس (1984) بدراسة تناولت مدى إحساس دارسي اللغة العربية غـــير الناطقيـــن بها بموسيقى الشِّعر العربي. وقد طبّقت الدراسة على المستوى المـــتقدّم الثانـــي بجامعة أُم القرى، وبلغ عدد أفراد العيِّنَة (78) طالباً ينتمون إلى

دول مخـتلفة، وتوصّـلت هـذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج منها: إنّ الإحساس بموسيقى الشِّعر ليس قاصراً على أبناء لغة معيّنة بل يتمتّع به أبناء لغات مختلفة، وأنّ القـدرة علـى تـذوُّق موسيقى الشِّعر العربي تتناسب طرديّاً مع القدرة على التحصيل الدراسي.

وأجـرى عصـر (1991) دراسة هدفت إلى تحديد مستويات تعقّد أُسلوب الشِّـعر، وأثـر تلـك المستويات على تمكُّن الطلاب من مهارات التذوّق للشِّعر. وتكوّنـت عيِنَة الدراسة من (221) طالباً وطالبة، وتمثّلت أدوات هذه الدراسة في ثلاثة اختبارات موضوعيّة تقيس ثماني مهارات للتذوّق. وقد تمّ التأكّد من صدقها وثباتها قبل تطبيقها.

وتمثّلـت أبـرز نتائج هذه الدراسة في وجود انخفاض عام في مستويات التمكّـن من مهارات التذوّق في الاختبارات الثلاثة لدى كل فرد من أفراد العيِنَة، وتفضـيل الطـلاب للنصوص المتوسطة التعقيد والمعقّدة، في حين أنّ النصوص السّهلة لا تعينهم على التمكّن من مهارات التذوّق الأدبي.

وقـام سـكوت (Scott, 1984) بدراسة ركّزت على الاستخدام التذوّقي الجمالي للغة والتجربة الأدبية، وقد أكّدت الدراسة على أهميّة قراءة النّص كأساس للتذوّق الذي يتم من خلاله فهم العلاقات المتشابهة بين عناصر النص. كما أكّدت هـذه الدراسة على أنّ طريقة النطق الصوتي للنّص عند قراءته لها إسهامات في عملـية تذوّقه، وأنّ تركيب النص ونوع التراكيب الموجودة فيه يمكن أن تستثمر كمجـال للـتذوّق مـن خلال الوحدات اللغوية التي يتكوّن منها. كما ركّزت هذه الدراسـة على أهمية طرق تدريس الأدب في تنمية التذوّق الأدبي. وأشارت نتائج

هذه الدراسة إلى وجود علاقة أساسيّة بين إقبال الطلاب على النص وبين محتواه وموضوعه.

وفـــي دراسة طعيمة (1971) التي هدفت إلى وضع مقياس للتذوّق الأدبي (فـــنّ الشّـــعر) عند طلبة المرحلة الثانوية في مصر، فقد تناول الباحث خطوات تجريـــب المقـــياس، والمـــنهج العلمي الإحصائي الذي اتّبعه. وقد تمّ اختيار عِيّنَة الدراســـة بالطـــريقة العشـــوائية الطبقيّة. ومن نتائج هذه الدراسة تعديل المقياس وإخـــراجه فـــي الصورة النهائية التي تصلح للتطبيق، وتقديم مهارات محدّدة عن التذوّق الأدبي، والكشف عن ضعف تلاميذ المرحلة الثانوية في التذوّق الأدبي في فنّ الشّعر.

وقام شحاته (1990) بدراسةٍ هدفت إلى تنمية مهارات التذوّق الأدبي لدى تلامـــيذ الصـــف الخامس الابتدائي، بناءً على استخدام طريقة جديدة في تدريس الأدب. وتكوّنـــت عِيّـــنَة الدراســـة مـــن (60) تلميذاً وتلميذة، كما استخدمت هذه الدراســـة المتوسّطات الحسابية والنِّسب المئوية والانحرافات المعيارية في تحليل نـــتائجها. وتوصّـــلت هـــذه الدراسة إلى عددٍ من النتائج من أبرزها: أنّ استخدام الـــنّقاش الشفوي ييسّر عملية التذوّق الأدبي، كما أنّ النقاش في صورة مجموعات صغيرة يوفّر التغذية الرّاجعة للمعلّم والمتعلّم معاً.

كمـــا قـــام مقلّد (1988) بدراسة هدفت إلى التعرُّف إلى مشكلات ضعف الطـــلاب في النحو العربي، ودراسة الأسباب المحتملة والكامنة وراءها والتي من أهمّهـــا: جفـــاف وصـــعوبة الـــنحو العربـــي، وكثرة المصطلحات والتقسيمات والتفريعات التي تزيد من صعوبة النحو، ومعالجة القواعد النحوية معالجة شكلية دون ربطها بالمعنى.

فدراسة مقلّد (1988) التي حاولت التعرّف إلى مشكلات ضعف الطلاب في النحو العربي، ودراسة الأسباب المحتملة للمشكلات، وهي بذلك تشترك مع الدراسة الحالية في اهتمامها بالمشكلات التي تواجه اللغة العربية، ومحاولة إيجاد العلاج المناسب لها.

وقد حاولت دراسة كل من الغول (1989) ، والمعشني (1995)، والرّمضاني (1995) الكشف عن مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. ولكن هذه الدراسات وقفت عند مستوى محدّد من البحث، ولم تتناول مشكلات اللغة العربية من جذورها كما فعلت الدراسة الحالية، بل اكتفت بتأكيد وجود هذه المشكلات عند التلاميذ.

ثالثاً: الدراسات المتعلقة بالتذوق الأدبي:

فقد اهتمت دراسة طعيمة (1971) بوضع مقياس للتذوق الأدبي، لتقف من خلاله على المستوى الحقيقي للتلاميذ في التذوق الأدبي ، دون أن تبحث عن الأسباب التي تقف وراء هذا الضّعف، كما أنّها لم توضح الكيفية التي تعمل من خلالها على رفع مستوى التلاميذ في التذوق الأدبي و تنميته. ولكنّ النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تؤكد مبررات إجراء الدراسة الحالية وتدعم فكرتها؛ لأن هناك علاقة وثيقة بين التذوق الأدبي والعروض.

كما أكدت دراسة عصر(1991)، ويونس (1984) وسكوت (Scott,1984) على أهمية تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى التلاميذ، كما بينت هذه الدراسات أنّ لطبيعة محتوى النص، وطريقة تقديمه وعرضه دوراً مهماً في عملية تذوقه وفهمه، ولكنها لم تحدّد المعايير المناسبة لتنمية التذوق الأدبي.

و يلاحظ من نتائج الدراسات المتعلّقة بالتذوق الأدبي أنها كشفت عن ضعف مستوى التلاميذ في هذا المجال واستخدام مهاراته، وأنّها أكدت أهمية استخدام طرق تدريس مناسبة لتنمية التذوق الأدبي، ولكن فات هذه الدراسات أنّ الضعف الذي يعاني منه الكثير من التلاميذ في التذوق الأدبي، ما هو إلا انعكاس لضعف التلاميذ في العروض. وأن معالجة هذا الضعف تبدأ بالتشخيص الدقيق، واختيار الأدوات المناسبة لتحديد المشكلات وأسبابها ثم تقديم العلاج المناسب لها، وهذا ما تحاول أن تقوم به الدراسة الحالية، وتنفرد به بين العديد من الدراسات السابقة والتي تمّ استعراضها في هذا الفصل.

بعد مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة، فقد خرجت هذه الدراسة بالملحوظات الآتية:

اشتملت الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها على ثلاثة مجالات وهي الدراسات ذات العلاقة بعلم العروض، والدراسات ذات العلاقة بمشكلات تعليم اللغة العربية، والدراسات ذات العلاقة بالتذوق الأدبي، نظراً لصلتها الوثيقة بالعروض ولكونها هدفاً رئيساً من الأهداف التي يسعى العروض إلى تحقيقها، ولكن الأمر الملفت للنظر هو قلّة الدراسات التربوية في مجال العروض، إذا ما قورنت بفروع اللغة العربية الأخرى كالقراءة والنحو والإملاء مثلاً.

كما أنه لم تتطابق دراسة واحدة من هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في المتغيرات، كما اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأكيد ضعف مستوى تحصيل التلاميذ في العروض، كما أفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تفسير نتائجها وربط بعض هذه الدراسات مع النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية.

الفصل الثالث

المنهجيّة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

1- تكـوّن مجـتمع هذه الدراسة من جميع معلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة للمرحلة الـثانوية فـي المـدارس الثانوية التابعة لمحافظة الكرك، وهي: (تربية قصبة الكـرك، وتربية لواء القصر، وتربية لواء المزار الجنوبي، وتربية لواء الأغوار الجنوبيّة)، للعام الدّراسـي 2003/2002م، وقد بلغ مجتمع هذه الدراسة (222) معلّماً ومعلّمة، وتمّ الاعتماد في ذلك على إحصائيّات وزارة التربية والتعليم، من خـلال أقسـام التخطـيط فـي كل مديرية من مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظـة الكـرك. والجدول رقم (1) يبيّن توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس على جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك.

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس على جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك

المجتمع / المديرية	المعلّمين	المعلّمات
تربية قصبة الكرك	30	36
تربية لواء القصر	25	26
تربية لواء المزار الجنوبي	23	32
تربية لواء الأغوار الجنوبيّة	20	30
المجموع	98	124

عينة الدراسة:

وقـد كانت عينة الدراسة هي مجتمع الدّراسة نفسه، وتمّ اختيار جميع معلّمي ومعلمـات اللغـة العربـيّة للمـرحلة الثانوية، في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظـة الكرك، إذْ بلغ عدد أفراد هذه العينة (222) معلّماً ومعلّمةً، حيث بلغ عدد المعلّميـن (98) معلّمـاً، وبنسبة (44%) تقريباً، وبلغ عدد المعلّمات (124) معلّمةً، وبنسـبـة (55%) تقريباً. والجدول رقم (2) يبيّن توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب الجنس على جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك.

الجدول رقم (2)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس على جميع مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك

المجتمع / المديرية	المعلّمين	المعلّمات
تربية قصبة الكرك	30	36
تربية لواء القصر	25	26
تربية لواء المزار الجنوبي	23	32
تربية لواء الأغوار الجنوبيّة	20	30
المجموع	98	124

ويبيــن الجــدول رقم (3) أنّ عدد المعلّمين الذين يحملون درجة البكالوريوس ولديهم سنوات خبرة تقل عن (5) سنوات، قد بلــغ (97) معلّماً ومعلّمــة، وبنسبــة (52.4%) تقريــباً. فــي حيــن أنّ عدد المعلّمين الذين يحملون درجة البكالوريوس وتزيد سنوات خبرتهم عن (5) سنوات، قد بلــغ (88) معلّمــاً ومعلّمــةً، وبنسبــة (47.6%) تقريــباً. كمــا بلــغ عدد المعلّمين الذين يحملون درجة الماجستير وتقل ســنوات خــبرتهم عن (5) سنوات (12) معلّماً ومعلّمة، وبنسبة (35.3%) تقريباً. بينما بلغ عدد المعلّمين الذين يحملون درجة الماجستير وتزيد سنوات خبرتهم عــن (5) سنوات (22) معلّماً ومعلّمة، وبنسبة (64.7%).

جدول رقم (3)

يبيّن توزيع أفراد عينة الدراسة من المعلّمين والمعلّمات حسب المؤهل العلمي والخبرة التعليمية

المؤهل العلمي	الخبرة				المجموع الكلي
	5 سنوات فما دون		أكثر من 5 سنوات		
	العدد	%	العدد	%	
بكالوريوس	97	%52.4	88	%47.6	185
ماجستير	12	%35.3	22	%64.7	34
المجموع	109	%49.8	110	%50.2	219

أداة الدراسة:

الاستبانة:

تمّ تطوير استبانة لمعلّمي ومعلّمات اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة في مديريات التربـية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك، وذلك من أجل الكشف عن المشكلات التي يواجهها تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي في أثناء تعلّمهم لمادة العروض، ومعرفة أسبابها ومقترحات علاجها.

وقد تمّ بناء هذه الاستبانة بعد مراجعة الأدب التربوي السابق (الحجري، 1997؛ الحلباوي، 1999؛ عامر، 2000)، ومناهج تدريس اللغة العربية (الرّكابي، 1986؛ عبيدات، وأبو السميد، 2002)، كما تمّت مراجعة منهاج اللغة العربية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الثانوي (وزارة التربية والتعليم، 1994)، كما تمّ توجيه عددٍ من الأسئلة المفتوحة إلى عينة استطلاعية من المعلّمين والمعلّمات والبالغ عددها (18) ثمانية عشر معلّماً ومعلّمة من خارج عينة الدراسة، حيث تمّ استثناء هذه العينة من التوزيع النهائي للاستبانة، وطُلب منهم وضع قائمة بالمشكلات التي يعتقدون أنّها تواجههم في تدريس مادة العروض في الصف الأول الثانوي الأدبي، كما تمّ توجيه عددٍ من الأسئلة المفتوحة إلى مجموعةٍ من مشرفي اللغة العربية، كما طُلِبَ منهم وضع قائمة بالمشكلات التي يعتقدون أنّها تواجّه معلّمي ومعلّمات اللغة العربية في أثناء تدريسهم لمادة العروض.

وقد بلغ عدد فقرات هذه الاستبانة (37) فقرة، وقد تمّ توزيعها على المجالات الخاصة بمادة العروض، وهي مجال المحتوى واشتمل على (10) فقرات، ومجال طريقة التدريس واشتمل على (6) فقرات، ومجال المتعلّم واشتمل على (10) فقرات، ومجال الوسائل التعليميّة واشتمل على (6) فقرات، وأخيراً مجال التقويم واشتمل على (5) فقرات، كما خصّص لكل فقرة في كل مجال من المجالات السابقة

وزناً متدرّجاً وفق مقياس ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، مطلقاً)، ويقابلها التقديرات (1، 2، 3، 4، 5) وبالترتيب؛ وذلك لتقدير أهمية كل فقرة من فقرات الاستبانة، والملحق رقم (1) يبيّن فقرات هذه الاستبانة قبل عرضها على المحكّمين.

صدق الاستبانة

بعد الانتهاء من صياغة فقرات الاستبانة، تمّ عرضها بصورتها الأوليّة على لجنة من المحكّمين المتخصّصين، حيث تمّ عرضها على عددٍ من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية، ومجموعة من المتخصّصين في أساليب تدريس اللغة العربية في الجامعات الأردنية، وعلى عددٍ من مشرفي ومعلّمي اللغة العربية، حيث أبدوا آراءَهم وملاحظاتهم حول فقرات هذه الاستبانة، وذلك من حيث مدى ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تندرج تحته، ومناسبة فقراتها للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح الصّياغة اللغويّة، والدّقة العلميّة لكل فقرة من فقراتها، ومدى مناسبتها للمستجيبين. وقد تمّ الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم حول فقرات هذه الاستبانة، حيث أشاروا إلى ضرورة حذف كلمة (السيكولوجي) من الفقرة الأولى في مجال المحتوى، وذلك لعدم الخلط بين كلمتي (سيكولوجي ومنطقي)، حيث أصبحت الفقرة بعد التعديل (يعرض المحتوى التعليمي بتسلسل منطقي). كما أشاروا إلى ضرورة نقل الفقرة (يحدّد علامة كافية لمادة العروض) من مجال المحتوى إلى مجال التقويم لمناسبتها لهذا المجال، كما تمّ تعديل الصياغة اللغويّة لبعض فقرات الاستبانة، وتصحيح بعض الأخطاء الإملائيّة والنحويّة لهذه الاستبانة. والملحق رقم (2) يبيّن فقرات هذه الاستبانة بعد عرضها على المحكّمين.

التعريفات الإجرائيّة:

مشكلات تعلّم العروض: هي كل ما يُعيق تعلّم التلميذ في مادة العروض، وبنسبة تقــلّ عن (50%)، أو بمتوسط حسابي يقل عن (2.5)، وهذه النسبة تمّ تحديدها بناءً على مراجعة الأدب التربوي السابق (أمين، 1994؛ الحجري، 1997).

العــروض: يُقصــد به في هذه الدّراسة مادة العروض المتضمّنة في كتاب البلاغة والعــروض المقرّر على تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي 1996/1995، والــذي لا يــزال يدرّس حتى الآن (وزارة التربية والتعليم، 1995).

المعلّم: هو من يقوم بتدريس مادة العروض للصّف الأول الثانوي الأدبي، سواء كان معلّماً أو معلّمةً.

التقدير: هو حصيلة استجابات المعلّمين المشتركين في الإجابة عن كل فقرة وعن كل مجال، وعن الاستبانة بشكل كلّي.

المعالجات الإحصائية:

قامت هذه الدّراسة بمعالجة البيانات بالأساليب الإحصائية التالية:

لحســاب معــامل ثــبات الاستبانة، تمّ استخــدام طريقة الاختبــار وإعــادة الاختــبــار (Test-Retest)، باســتخــدام معامــل الارتبــاط (بيرسون)، كمــا تــمّ حســاب معامــل الثبــات بطريقــة أخــرى هــي معادلــة كرونبــاخ ألفــا (Kronbach Alpha Equation) .

وللإجابــة عــن الســؤال الأول تمّ استخدام المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة والنسب المئوية.

ولــلإجابــة عـــن الســـؤال الثاني تمّ استخــدام تحليــل التبايــن الثنائي (Two-Way ANOVA).

ولـــلإجابة عـــن الســـؤال الثالث تمّ حساب المتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعـــيارية والنســـب المـــئوية، كمـــا تمّ استخدام اختبار (T) لفحص دلالة الفروق لتقديرات المعلّمين على المشكلات وأسبابها التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلّم مادة العروض.

ولـــلإجابة عـــن الســـؤال الرابع تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقترحات حل مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الـــثانوي الأدبـــي. وقـــد تمّت المعالجة الإحصائية عن طريق إدخال البيانات لجهاز الحاسوب، وباستخدام برنامج (SPSS).

محدّدات الدّراسة:

مشـــكلات تعلّـــم العـــروض: تمّ تحديد مشكلات تعلّم العروض، والكشف عن أســـبابها، وتقديـــم مقـــترحات لعلاجها من وجهة نظر المعلّمين في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك.

المحـــتوى: تقتصـــر هـــذه الدّراسة على مادة العروض المتضمّنة في كتاب البلاغة والعروض، المقرّر على تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي 1995/ 1996، والـــذي لا يـــزال يـــدرَّس حتى الآن (وزارة التربية والتعليم، 1995)، مما يســـتدعي الحذر عند تعميم نتائج هذه الدّراسة على صفوف أُخرى، أو الصّف نفسه في سنواتٍ أُخرى.

مجـــتمع الدراســـة: اقتصر مجتمع هذه الدّراسة على معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للمـــرحلة الـــثانوية في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم لمحافظة الكرك، والذيـــن يدرّســـون الصّـــف الأول الـــثانوي الأدبي، وقد تمّ الاعتماد في ذلك على إحصـــائيات وزارة التربـــية والتعلـــيم، من خلال أقسام التخطيط في كل مديرية من مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة الكرك للعام الدراسي 2003/2002.

الفصل الرابع

عرض النتائج

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض من وجهة نظر المعلمين. وتم جمع بيانات الدراسة بوساطة استبانة مكونة من (37) فقرة، وزعت على معلّمي ومعلّمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريات التربية والتعليم في محافظة الكرك. وقد تم تحليل هذه البيانات بوساطة الحاسب الآلي، . **وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة: للإجابة عن السؤال الأول: ما المشكلات التي تواجه تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض من وجهة نظر المعلمين؟** تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على المشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض والتي تتعلق بالمحتوى، كما هو مبيّن في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المحتوى.

رقم الفقرة في الاستبانة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
.1	يعرض المحتوى التعليمي بتسلسل منطقي .	4.30	0.95	%86.00
.2	يحقّق التكامل بين العروض وفروع اللغة العربية الأخرى .	3.21	0.95	%64.20
.3	يضبط الأبيات الشّعرية بالحركات المناسبة.	4.05	0.91	%81.00
.4	يرفد الدّرس بالأمثلة والشّواهد الشّعرية المتنوّعة.	4.10	0.87	%82.00
.5	يكثر من التطبيقات على البحر الشّعري الواحد .	3.63	0.81	%72.60
.6	يركز على المصطلحات العروضية.	3.21	0.84	%64.20
.7	يحقّق الشمولية في عرضه للأمثلة الشّعرية، بحيث تشمل جميع التطبيقات.	2.31	1.06	%46.20
.8	يتطرّق إلى نظام الشّعر الحر(شعر التفعيلة).	2.05	1.22	%41.00
.9	تشتمل مادة العروض على أنشطة تعليمية متنوّعة .	2.26	0.93	%45.20
.10	يقرّر عدداً كافياً من الحصص لمادة العروض .	3.18	0.91	%63.60
–	المتوسط الحسابي الإجمالي	3.23	0.49	%64.60

يتضـــح مـــن الجدول رقم (5) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراســـة علـــى فقرات مجال المحتوى قد بلغ (3.23) وبنسبة مئوية (64.60%)، وتراوحـــت الأوساط الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.05-4.30) وبنسبة مئوية تراوحـــت (86.00%- 41.00%)، وبـــناءً علـــى مقياس الدراسة، فإن هناك ثلاث مشـــكلات يعاني منها التلاميذ فيما يتعلق بهذا المجال، وهي مرتبة كما يلي: يتطرّق المحتوى إلى نظام الشّعر الحر(شعر التفعيلـــة) حيـــث بلـــغ المتوســـط الحسابـــي (2.05) وبنســـبة مئوية بلغت (41 %)، يلي ذلك تشتمل مادة العروض على أنشطة تعليمـــية متنوّعة بمتوسط حسابي (2.26) وبنسبة مئوية بلغت (45.20%)، وجاءت الفقـــرة يحقّـــق الشمولية في عرضه للأمثلة الشّعرية، بحيث تشمل جميع التطبيقات، بمتوســـط حســـابي(2.301) وبنسبة مئوية بلغت (46.20%). في حين لم تُظْهر قيم الوســـط الحسابي أن هناك أية مشكلات يعاني منها التلاميذ من وجهة نظر المعلمين على باقي فقرات هذا المجال.

أمـــا بالنســـبة لمشـــكلات تعلم العروض والتي تتعلق بطريقة التدريس، فقد تم حســـاب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على فقرات مجال طريقة التدريس، وكما هو مبيّن في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال طريقة التدريس.

رقم الفقرة في الاستبانة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
11	تلحّن الأبيات الشّعرية بشكل مناسب .	2.86	1.11	%57.20
12	يوظّف المادة النظرية في المواقف الصّفية المختلفة .	3.16	0.72	%63.20
13	ينمّي الحس الموسيقي عند التلاميذ.	2.43	1.19	%48.60
14	ينوّع في الأساليب التدريسية لمادة العروض .	3.16	1.03	%63.20
15	يستخدم استراتيجيات حديثة في تعليم العروض كالتعليم بالمجموعات.	2.16	1.00	%43.20
16	يشرك التلاميذ في عملية التقطيع.	4.24	1.15	%84.80
–	المتوسط الحسابي الإجمالي	3.00	0.62	%60.00

يتضـــح مـــن الجدول رقم (6) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراســـة على فقرات مجال طريقة التدريس قد بلغ (3.00) وبنسبة مئوية (60%)، وتراوحـــت الأوساط الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.16-4.24) وبنسبة مئوية تراوحـــت(84.80%- 43.20%)، وبـــناءً على مقياس الدراسة فإن هناك مشكلتين يعانـــي مـــنهما التلامـــيذ فـــيما يـــتعلق بهذا المجال وهي مرتبة كما يلي: يستخدم اســـتراتيجيات حديـــثة في تعليم العروض كالتعليم بالمجموعات، حيث بلغ المتوسط الحســـابي (2.16) وبنسبة مئوية بلغت (43.20%)، يلي ذلك ينمّي الحس الموسيقي عـــند التلاميذ بمتوسط حسابي (2.43) وبنسبة مئوية بلغت (48.60%)، في حين لم تُظْهر قيم الوسط الحسابي أن هناك أية مشكلات يعاني منها التلاميذ من وجهة نظر المعلمين على باقي فقرات هذا المجال.

أمـــا بالنســـبة لمشـــكلات تعلّـــم العروض والتي تتعلق بالمتعلّم، فقد تم حساب المتوســـطات الحســـابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على فقرات مجال المتعلّم، وكما هو مبيّن في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال المتعلّم.

رقم الفقرة في الاستبانة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
17	يقرأ الأبيات الشّعرية قراءةً عروضيةً سليمةً .	4.05	0.94	%81.00
18	يكتب الأبيات الشّعرية كتابةً عروضيةً سليمةً .	4.23	0.95	%84.60
19	يميّز بين المقطع السّاكن ، والمقطع المتحرّك .	3.60	0.87	%72.00
20	يعرف متى تشبع الحركة ، ومتى لا تشبع .	3.27	0.87	%65.40
21	يفرّق بين الكتابة العروضية ، والكتابة الإملائية.	3.05	0.95	%61.00
22	يحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .	2.45	1.03	%49.00
23	يحفظ التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .	2.95	0.91	%59.00
24	يفرّق بين التفعيلة الأساسية والصّورة الفرعية للتفعيلة .	2.33	1.02	%46.60
25	يعرف التغيرات التي تطـرأ على التفعيــلات العروضية (كالزّحافات والعلل).	2.23	1.04	%44.60
26	يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره .	2.18	1.09	%43.60
-	المتوسط الحسابي الإجمالي	3.03	0.54	%60.60

يتضح من الجدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المتعلّم قد بلغ (3.03) وبنسبة مئوية (60.60%)، وتراوحت الأوساط الحسابية لفقرات هذا المجال بين (2.18-4.23) وبنسبة مئوية تراوحت بين (84.60%- 43.60%)، وبناءً على مقياس الدراسة فإن هناك أربع مشكلات يعاني منها التلاميذ فيما يتعلق بهذا المجال، وهي مرتبة كما يلي: يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.18) وبنسبة مئوية بلغت (43.60%)، يلي ذلك يعرف التغّيرات التي تطرأ على التفعيلات العروضية (كالزّحافات والعلل) بمتوسط حسابي (2.23) وبنسبة مئوية بلغت (44.60%)، وجاءت الفقرة يفرّق بين التفعيلة الأساسية والصّورة الفرعية للتفعيلة بمتوسط حسابي (2.33)، وبنسبة مئوية بلغت (46.60%)، وأخيراً جاءت المشكلة يحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة بمتوسط حسابي (2.45) وبنسبة مئوية بلغت (49.00%)، في حين لم تُظْهر قيم الوسط الحسابي أن هناك أية مشكلات يعاني منها التلاميذ من وجهة نظر المعلمين على باقي فقرات هذا المجال.

أما بالنسبة لمشكلات تعلّم العروض والتي تتعلق بالوسائل التعليمية، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على فقرات مجال الوسائل التعليمية، وكما هو مبيّن في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال الوسائل التعليمية.

رقم الفقرة في الاستبانة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
27	يستخدم التسجيلات الصوتية مثل أشرطة الكاسيت .	2.73	1.03	%54.60
28	يستعمل السبورة بشكل جيّد .	3.95	1.27	%79.00
29	يستخدم البرامج التربوية ذات الصلة بمادة العروض .	2.32	1.18	%46.40
30	يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض .	1.74	1.04	%34.80
31	يستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو .	2.03	1.04	%40.60
32	يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة.	2.50	0.99	%49.95
-	المتوسط الحسابي الإجمالي	2.55	0.59	% 51.00

يتبيّـن مـن الجدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسـة على فقرات الوسائل التعليمية قد بلغ (2.55)، وبنسبة مئوية (51.00%)، وتراوحـت الأوساط الحسابية لفقرات هذا المجال بين (3.95-1.74) وبنسبة مئوية تراوحـت بيـن(79%- 34.80%)، وبـناءً علـى مقياس الدراسة فإن هناك أربع مشـكلات يعاني منها التلاميذ فيما يتعلق بهذا المجال، وهي مرتبة كما يلي: يوظّف الحاسـوب في تدريس مادة العروض حيـث بلـغ المتوسـط الحسابـي (1.74)، وبنسـبة مـئوية بلغت (34.80%)، يلي ذلك يستخدم أجهـزة التسجيـل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو بمتوسط حسابي (2.03)، وبنسبة مئوية بلغت (40.60%)، وجاءت الفقرة يستخدم البرامج التربوية ذات الصّلة بمادة العروض بمتوسط حسابي (2.32) وبنسبة مئوية بلغت (46.40%)، وأخيراً جاءت الفقرة يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة بمتوسط حسابي (2.49) وبنسبة مئويـة بلغـت (49.95%)، في حين لم تُظْهر قيم الوسط الحسابي أن هناك أية مشكلات يعاني منها التلاميذ من وجهة نظر المعلمين على باقي فقرات هذا المجال.

أما بالنسبة لمشكلات تعلم العروض والتي تتعلق بالتقويم، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسـابية والانحـرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على فقرات مجال التقويم، وكما هو مبيّن في الجدول رقم (9).

جدول رقم (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على فقرات مجال التقويم.

رقم الفقرة في الاستبانة	فقرات المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
33	ينوّع في أساليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين .	3.20	0.85	%64.00
34	يمتاز تقويمه بالشموليّة والاستمراريّة .	3.27	0.75	%65.40
35	يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي .	2.47	1.04	%49.40
36	يقدّم تغذية راجعة في نهاية الموقف التعليمي.	2.42	0.99	%48.40
37	يحدّد علامة كافية لمادة العروض.	3.48	0.97	%69.60
-	المتوسط الحسابي الإجمالي	2.97	0.58	%59.40

يتبيّـن مـن الجدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي العام لتقديرات أفراد عينة الدراسـة علـى فقـرات مجـال التقويم قد بلغ (2.97) وبنسبة مئوية (59.40%)، وتراوحـت الأوساط الحسابية لفقرات هذا المجال بين (3.48-2.42) وبنسبة مئوية تراوحـت بيـن (69.60%- 48.40%)، وبـناءً علـى مقياس الدراسة فإن هناك مشـكلتين يعانـي منهما التلاميذ فيما يتعلق بهذا المجال، وهي مرتبة كما يلي: يقدّم تغذيـة راجعـة فـي نهاية الموقف التعليمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.42)، وبنسبة مئوية بلغت (48.40%)، يلي ذلك يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي بمتوسـط حسـابي (2.47)، وبنسبة مئوية بلغت (49.40%)، في حين لم تُظْهر قيم الوسـط الحسابي أن هناك أية مشكلات يعاني منها التلاميذ من وجهة نظر المعلمين على باقي فقرات هذا المجال.

وللإجابـــة عـــن السؤال الثاني: هل تختلف تقديرات المعلّمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، في تعلّم مادة العروض باختلاف مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم التعليمية؟

فقـــد تـــم إجراء تحليل التباين الثنائي (Tow Way Anova)، للكشف عن اخـــتلاف تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض باختلاف مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم التعليمية.

ويتبيّن من الجدول رقم (10) بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهـــل العلمـــي في تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصَّف الأول الثانوي الأدبي في تعلّم مادة العروض.

ويتبيّـــن مـــن الجدول رقم (10) كذلك بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعـــزى إلـــى الـــتفاعل بين المؤهل العلمي والخبرة التعليمية في تقديرات المعلمين للمشـــكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلّم مادة العروض، عدا طريقة التدريس حيث كانت قيمة (F) المحسوبة (F=4.651) بدلاله إحصائية (α= 0.032) وهـــي معنوية عند مستوى (0.05)، وكانت الفروق بالنسبة للمعلمين مـــن حملـــة البكالوريوس ذوي الخبرات التعليمية أكثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوســـطهم الحســـابي حيـــــث بلـــغ (3.167) والمتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرات التعليمية من 5 سنوات فما دون (2.837)، وأما بالنسبة للمعلمين من حملة الماجســـتير فكانـــت لذوي الخبرات التعليمية من 5 سنوات فما دون بدليل ارتفـــاع متوســـطهـــم الحسابـــي حيـــث بلـــغ (3.153) والمتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرات التعليمية أكثر من 5 سنوات (2.977).

ويتبيـــن مـــن الجـــدول رقم (10) أنّ تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي تختلف باختلاف خبراتهم التعليمية. فبالنسبة إلى

طـريقة التدريس، كانت قيمة (F=9.761) بدلاله إحصائية (α= 0.002)، وهي معـنوية عـند مسـتوى (0.05)، وكانـت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرات التعليمـية أكثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (3.072) والمتوسـط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرات التعليمية 5 سنوات فما دون(2.995) كما هو مبيّن في الجدول رقم (11).

كذلـك تشـير النتائج إلى وجود اختلافات بين الخبرة التعليمية وفقرات مجال المـتعلم، حيـث أن قـيمة (F=7.930) بدلاله إحصائية بلغت (α=0.005) وهي معـنوية عـند مسـتوى (0.05)، وكانـت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرات التعليمـية أكثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (3.157) والمتوسط الحسابـي للمعلميـن ذوي الخبـرات التعليميـة 5 سنـوات فمـا دون (2.966).

وتشـير النـتائج إلى وجود اختلافات بين الخبرة التعليمية والوسائل التعليمية، حيـث أن قيمة(F=4.673) بدلاله إحصائية بلغت (α=0.032)، وهي معنوية عند مستوى(0.05)، وكانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرات التعليمية أكثر من 5 سـنوات بدلـيل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (2.609) والمتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرات التعليمية من 5 سنوات فما دون (2.561) .

ولـم تشـر النـتائج إلى وجود اختلافات بين الخبرة التعليمية ومجالي المحتوى والتقويم عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

الجدول رقم (10)

نتائج تحليل التباين الثنائي لتقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض.

المتغير	المجال	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	المحتوى	1	0.741	0.741	3.225	0.074
	طريقة التدريس	1	0.00062	0.00062	0.007	0.976
	المتعلم	1	0.159	0.159	0.553	0.458
	الوسائل التعليمية	1	0.0706	0.0706	0.208	0.649
	التقويم	1	0.075	0.075	0.022	0.882
الخبرة	المحتوى	1	0.466	0.466	2.027	0.156
	طريقة التدريس	1	3.563	3.563	9.761	*0.002
	المتعلم	1	2.282	2.282	7.930	*0.005
	الوسائل التعليمية	1	1.588	1.588	4.673	*0.032
	التقويم	1	0.768	0.768	2.266	0.134
المؤهل العلمي × الخبرة	المحتوى	1	0.525	0.525	2.287	0.132
	طريقة التدريس	1	1.698	1.698	4.651	*0.032
	المتعلم	1	0.012	0.012	0.041	0.840
	الوسائل التعليمية	1	0.805	0.805	2.369	0.125
	التقويم	1	0.011	0.011	0.033	0.856
الخطأ	المحتوى	215	49.394	0.230		
	طريقة التدريس	215	78.485	0.365		
	المتعلم	215	61.864	0.288		
	الوسائل التعليمية	215	73.080	0.340		
	التقويم	215	72.891	0.339		

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ويتبيّن من الجدول رقم (11) أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى إلى المؤهـــل العلمـــي، كمـــا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى للتفاعل بين المؤهـــل العلمي والخبرة التعليمية، عدا طريقة التدريس حيث كانت الفروق لصالح المعلّمين من حملة درجة البكالوريوس والذين تزيد سنوات خبرتهم عن (5) سنوات، كمـــا يتبيّن من الجدول نفسه أنّ الفروق كانت لصالح المعلّمين الذين يحملون درجة الماجستير وتقل سنوات خبرتهم عن (5) سنوات.

الجدول رقم (11)

المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض.

المتغير		مستويات المتغير	المجالات				
			المحتوى	طريقة التدريس	المتعلم	الوسائل التعليمية	التقويم
المؤهل العلمي		بكالوريوس	3.205	3.002	3.021	2.539	2.966
		ماجستير	3.401	3.065	3.102	2.631	2.977
الخبرة التعليمية		5 سنوات فما دون	3.307	2.955	2.966	2.561	2.905
		أكثر من 5 سنوات	3.299	*3.072	*3.157	*2.609	3.039
المؤهل العلمي × الخبرة التعليمية	بكالوريوس	5 سنوات فما دون	3.138	2.837	2.915	2.428	2.909
		أكثر من 5 سنوات	3.272	*3.167	3.127	2.650	3.023
	ماجستير	5 سنوات فما دون	3.475	*3.153	3.017	2.694	2.900
		أكثر من 5 سنوات	3.327	2.977	3.186	2.568	3.055

* ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

وللإجابة عن السؤال الثالث: ما الأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين لأهمّ مشكلات تعلُّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي مرتّبة تصاعديّاً، كما هو مبيّن في الجدول رقم (12).

الجدول رقم (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لأهم مشكلات تعلم العروض من وجهة نظر المعلمين مرتبةً تصاعدياً .

مشكلات تعلم العروض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض.	1.74	1.04	%34.80
يستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو.	2.03	1.04	%40.60
يتطرّق إلى نظام الشّعر الحر(شعر التفعيلة).	2.05	1.22	%41.00
يستخدم استراتيجيات حديثة في تعليم العروض كالتعليم بالمجموعات.	2.16	1.00	%43.20
يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره.	2.18	1.09	%43.60
يعرف التغيرات التي تطــرأ على التفعيــلات العروضية (كالزّحافات والعلل).	2.23	1.04	%44.60
تشتمل مادة العروض على أنشطة تعليمية متنوّعة.	2.26	0.93	%45.20
يحقّق الشمولية في عرضه للأمثلة الشّعرية، بحيث تشمل جميع التطبيقات.	2.31	1.060	%46.20
يستخدم البرامج التربوية ذات الصّلة بمادة العروض.	2.32	1.18	%46.40
يفرّق بين التفعيلة الأساسية والصّورة الفرعية للتفعيلة.	2.33	1.02	%46.60
يقدّم تغذية راجعة في نهاية الموقف التعليمي.	2.42	0.99	%48.40
ينمّي الحس الموسيقي عند التلاميذ.	2.43	1.19	%48.60
يحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .	2.45	1.03	%49.00
يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي .	2.47	1.04	%49.40
يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة.	2.49	0.99	%49.95

يتبيّــن مــن الجــدول رقــم (12) أنّ جميع المشكلات التي ظهرت من خلال تقديــرات المعلّميــن قد تمّ تحديدها بناءً على قيمة الوسط الحسابي لهذه التقديرات، حيــث إنّ كــل فقرة يقل تقدير المعلّمين لها عن نسبة (50%) تعتبر مشكلة، وقد تمّ ترتيب هذه المشكلات تصاعدياً بناءً على نسبتها المئوية.

أما بالنسبة للأسباب التي يمكن أن تُعزى إليها مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصــف الأول الــثانوي الأدبــي. فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لإستجابات المعلمين على هذه الأسباب كما هو مبيّن فــي الجــدول رقــم (13).

الجدول رقم (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للأسباب التي تعزى إليها مشكلات تعلم العروض من وجهة نظر المعلمين.

الأسباب التي تعزى إليها المشكلات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
قلة خبرة المعلمين في استخدام الحاسوب التعليمي في حال توفّره في المدرسة.	3.53	1.64	%70.60
قلة الاستماع إلى نماذج مغناة من الشعر الفصيح.	3.54	1.55	%70.80
عدم التوسع في تدريس مادة العروض بحيث تشمل جميع أنواع الشعر العربي.	3.60	1.60	%72.00
عـدم التـنويع فـي طـرائق التدريس التي يتبعها المعلمون في عرض محتوى مادة العروض.	3.54	1.57	%70.80
عـدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الشعر والنثر، وكثرة الأبيات المدورة في الشعر العربي.	3.56	1.57	%71.20
كثرة عيوب التفعيلات وتشابهها في مختلف البحور.	3.36	1.47	%67.20
عدم اشتمال مادة العروض على أنشطة إضافية تساعد التلاميذ على استخدامها.	3.07	1.20	%61.40
ندرة التطبيقات على البحور الشعرية وعدم إثراء الدرس بأمثلة وشواهد شعرية جديدة.	3.38	1.47	%67.60
عدم استخدام مصادر تعلم متنوعة وملائمة لتعزيز اتجاه التعلم عند التلاميذ.	3.40	1.48	%68.00
عدم تدريب التلاميذ على التفعيلات وصورها وكثرة هذه الصور وتشابهها.	3.35	1.49	%67.00
عدم إدراك المعلمين لمهارة التغذية الراجعة وتفعيلها بشكل مناسب.	3.02	1.40	%60.40
قلة خبرات معلمي اللغة العربية بالموسيقى الشعرية وعدم تلحين الأبيات الشعرية.	3.37	1.48	%67.40
قلة تدريب التلاميذ على التفريق بين التفعيلات وكثرتها مما يؤدي إلى التباسها عليهم.	3.44	1.50	%68.80
عدم تمكن المعلمين من مهارة التقويم الذاتي بشكل كاف.	3.39	1.50	%67.80
عدم تفعيل المراجع الخاصة بمادة العروض في حال توافرها في مكتبة المدرسة.	3.49	1.54	%69.80

يتبيّـن مـن الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية للأسباب التي يمكن أن تُعـزى إلـيها مشـكلات تعلـم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي تراوحت بين (3.60-3.02)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (72.00%- 60.40%)، أي أن المعلميـن كـانوا موافقين على أن هذه أسباب يمكن أن تُعزى إليها مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي.

وتـمّ استخدام اختبار (T) لفحص دلالة الفروق لتقديرات المعلمين على فقرات الاسـتبانة، وكمـا هو مبيّن في الجدول رقم (14) فإن جميع هذه الأسباب هي التي

يمكن أن تعزى إليها المشكلات التي ظهرت عند تلاميذ الصّف الأول الثانوي الأدبي وذلك من خلال تقديرات معلّميهم.

الجدول رقم (14)

اختبار (T) لفحص دلالة الفروق لتقديرات المعلمين على فقرات الاستبانة

مشكلات تعلم العروض	الأسباب التي تعزى إليها المشكلات	قيمة T	مستوى الدلالة
يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض.	قلّة خبرة المعلمين في استخدام الحاسوب التعليمي ،وعدم توفر البرمجيات الكافية الخاصة بمادة العروض.	14.34	0.000
يستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو .	قلة الاستماع إلى نماذج مغناة من الشعر الفصيح.	11.89	0.000
يتطرّق إلى نظام الشّعر الحر(شعر التفعيلة).	عدم التوسع في تدريس مادة العروض بحيث تشمل جميع أنواع الشعر العربي.	12.17	0.000
يستخدم استراتيجيات حديثة في تعليم العروض كالتعليم بالمجموعات .	عدم التنويع في طرائق التدريس التي يتبعها المعلمون في عرض مادة المحتوى.	12.56	0.000
يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره .	عدم قدرة التلاميذ على التمييز بين الشعر والنثر وكثرة الأبيات المدورة في الشعر العربي.	10.89	0.000
يعرف التغيرات التي تطرأ على التفعيلات العروضية (كالزّحافات والعلل).	كثرة عيوب التفعيلات وتشابهها في مختلف البحور الشّعرية.	9.62	0.000
تشتمل مادة العروض على أنشطة تعليمية متنوّعة .	عدم اشتمال مادة العروض على أنشطة إضافية تساعد التلاميذ على استخدامها.	8.40	0.000
يحقّق الشمولية في عرضه للأمثلة الشّعرية، بحيث تشمل جميع التطبيقات.	ندرة التطبيقات على البحور الشعرية وعدم إثراء الدرس بأمثلة وشواهد شعرية جديدة.	10.04	0.000
يستخدم البرامج التربوية ذات الصّلة بمادة العروض .	عدم استخدام مصادر تعلم متنوعة وملائمة لتعزيز اتجاه التعلم عند التلاميذ.	8.74	0.000
يفرّق بين التفعيلة الأساسية والصّورة الفرعية للتفعيلة .	قلّة تدريب التلاميذ على التفعيلات وصورها وكثرة هذه الصور وتشابهها.	8.83	0.000
يقدّم تغذية راجعة في نهاية الموقف التعليمي.	عدم إدراك المعلمين لمهارة التغذية الراجعة وتفعيلها بشكل مناسب	6.09	0.000
ينمّي الحس الموسيقي عند التلاميذ.	قلّة خبرات معلمي اللغة العربية بالموسيقى الشعرية وعدم تلحين الأبيات الشعرية.	7.83	0.000
يحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .	قلّة تدريب التلاميذ على التفريق بين التفعيلات، وكثرتها مما يؤدي إلى التباسها عليهم.	9.79	0.000
يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي.	عدم تمكن المعلمين من مهارة التقويم الذاتي بشكل كاف.	8.88	0.000
يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة.	عدم تفعيل المراجع الخاصة بمادة العروض في حال توافرها في مكتبة المدرسة.	8.11	0.000

وللإجابة عن السؤال الرابع: ما مقترحات حل مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين؟ تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات المعلمين على مقترحات حل مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين كما هو مبيّن في الجدول رقم (15).

وأظهـرت النـتائج إلى أن هناك أربع مشكلات يعاني منها التلاميذ فيما يتعلق بمجـال المتعلم وهي كما يلي: يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره، ويعرف التغيرات التـي تطـرأ على التفعيـلات العروضية (كالزّحافات والعلل)، ويفرّق بين التفعيلة الأساسـية والصّورة الفرعية للتفعيلة، ويحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المخـتلفة. يـرجع ذلك إلى الضعف العام الذي يعاني منه التلاميذ في مختلف فروع اللغة العربية، وهذا الضعف ينسحب على مادة العروض التي تعاني هي الأخرى من مشكلات كثيرة، وهذا ما يجعل التلاميذ يخلطون ما بين الشعر والنثر.

ويـرجع ذلـك إلـى عـدم تدريب التلاميذ على تقطيع الأبيات الشّعرية بشكل مناسـب، أو لعـامل التشابه الكبير بين التفعيلات الأساسية وصورها وبالتالي فهي تخـتلط علـى التلامـيذ، كما أن معظم البحور الشعرية مشتقة من دوائر عروضية متشـابهه، الأمر الذي يجعل من الصعب على التلاميذ الإحاطة بها وتحديد الفروق الدقـيقة بينها، وهذه النتيجة تتّفق مع ما جاءت به دراسة كل من الحجري (1997)، والحلـباوي (1999) ومقلّـد (1988)، والغـول (1989)، والرمضاني (1995)، والمعشـني (1995)، والتـي أشـارت إلـى وجود صعوبات جمّة في التمييز بين التفعـيلات العروضـية وكـثرت الـزحافات والعلـل فـي علم العروض وكثرة المصطلحات والتقسيمات والتفريعات التي تزيد من صعوبة هذه المادة،وكما أشارت إلـى ضعف المعجم اللغوي للطالب، وعدم قدرة الطالب على الربط بين فروع اللغة العربـية، وعدم الاهتمام بالتعبير الوظيفي الموّجه نحو الحياة العملية للطالب، وتقديم مـادة العـروض بمعزل عن النصوص الأدبية الأخرى، وضرورة العناية بتدريس القواعد النحوية والصرفية والإملائية من خلال النصوص المتكاملة.

كما وأشارت النتائج إلى أن هناك أربع مشكلات يعاني منها التلاميذ فيما يتعلق بمجال الوسائل التعليمية وهي كما يلي: يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض، ويستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو، ويستخدم البرامج التربوية ذات الصّلة بمادة العروض، ويوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة، وهذا يدلّ على عدم قدرة المعلمين على استخدام الحاسوب التعليمي في حالة توفّره وتفعيل دوره بشكل مناسب، بالإضافة إلى قلّة خبرة المعلمين في هذا المجال وحداثة العهد به، حيث لم يعط المعلمون الوقت الكافي على كيفية استخدامه، بالإضافة إلى النقص الحاصل في عملية إنتاج البرامج الحاسوبية إمّا لصعوبتها أو التكلفة المادية التي تحتاجها، وعدم توفر أشرطة الكاسيت في المدارس، أو قلّة إطلاع المعلمين على حصص نموذجية مصوّرة، وعدم توفير البرامج التربوية الخاصة بمادة العروض أسوة ببقيّة فروع اللغة العربية.

كما نجد أن ضعف إمكانات المكتبات المدرسية أو عدم وجود كتاب متطورّ ذي نصوص أدبية متنوعة تلاءم ميول التلاميذ وحاجاتهم اللغوية،إلى جانب التركيز على التعلّم الذاتي وحثّ التلاميذ عليه، والذي سيدفع التلاميذ إلى المطالعة وقراءة نصوص أدبية، وأمثلة شعرية تساعدهم على فهم العروض بشكل مناسب، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في دراسة عصر (1990)، والمعشني (1995)، والتي أشارت إلى أنه لابدّ من الإطلاع على عدد من مهارات التذوق الأدبي سواء المعقّدة أو متوسطة التعقيد من اجل التمكّن من تذوق الأدب، وأن من أسباب ضعف التلاميذ في مادة البلاغة ندرة استخدام الوسائل التعليمية، وهذا لا يتأتي إلاّ بالرجوع إلى المكتبة والإطلاع على عدد كبير من أمهات الكتب.

وأظهـرت النـتائج إلـى أن هناك مشكلتين يعاني منهما التلاميذ في تعلم مادة العـروض فـيما يـتعلق بمجال التقويم وهما: يقدّم تغذية راجعة في نهاية الموقف التعليمـي، ويساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي، وذلك بسبب عدم التنويع في الأسـئلة التـي يقوّم بها المعلمون تلاميذهم في العروض والاقتصار على نوع واحد من الأسئلة، بالإضافة إلى عدم مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وهذا لا يتفق مع أهداف المادة، كما أنّ قلّة العلامة المخصّصة للعروض بين فروع اللغة العربية، له أثـره فـي تدني مستوى تحصيل التلاميذ، كما أن عدم تدريب التلاميذ على استخدام مهـارة الـتقويم الذاتـي يزيد الأمر صعوبة، وقد اتفقت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة شحاته (1990)، والحجري (1997). والتي أشارت إلى تركيز عملـية الـتقويم فـي مادة العروض على نوع واحد من الأسئلة هو تقطيع الأبيات الشعرية وعدم التنويع بها، وعدم توفر التغذية الراجعة للمعلم والمتعلّم معاً.

وبالنسـبة للسـؤال الثاني والذي ينص على: هل تختلف تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض باختلاف مؤهلاتهم العلمية وخبراتهم التعليمية؟

أظهـرت النـتائج أنـه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتقديرات المعلمين للمشـكلات التـي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض تعزى إلى المؤهل العلمي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وربّما يعود ذلك إلى نظرة المعلّميـن إلـى مـادة العروض وعدم أهميتها بالنسبة إليهم، وبالتالي فهم لا يولون المشـكلات التـي يعاني منها التلاميذ أي اهتمام، وعدم رفع كفاءة المعلمين، وعدم تدريـبهم وإعدادهـم الإعـداد الأكاديمي اللازم، وعدم جعل مادة العروض متطلب

إجــباري في جميع الجامعات، كما أنه لا بّد من تدريس مادة العروض منذ المرحلة الأساسية العليا وتقسيمها بشكل يتناسب مع نمو الطالب العقلي.

وأظهــرت النــتائج إن تقديرات المعلمين للمشكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الــثانوي الأدبــي تخــتلف باختلاف خبراتهم التدريسية. فبالنسبة إلى طريقة الــتدريس فلقــد كانت الفروق لصالح المعلمين ذوي الخبرات التدريسية أكثر من 5 ســنوات بدلــيل ارتفــاع متوســطهم الحسابي حيث بلغ (3.299) كما بلغ المتوسط الحسابي للمعلمين ذوي الخبرات التدريسية 5 سنوات فما دون(3.307). وذلك يعود إلى عدم اختيار المعلّمين ذوي الخبرة الطويلة لتدريس مادة العروض، وعدم اختيار المعلمين الذين يتمتّعون بمواهب شعرية، أو الاستعانة بأصحاب الخبرات الطويلة في هذا المجال، وعدم تدريب المعلمين على تذوق الشّعر من خلال الاستماع إلى نماذج من الشّعر الفصيح الملحّن، الذي ينمّي الموهبة الشّعرية عند المعلمين والتلاميذ على حــدٍّ سواء، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من طعيمة (1971)، وشــحاته (1990) وســكوت (Scott, 1984)، والتــي أشارت إلى أهمية تدريس الأدب فــي تنمية التذوق الأدبي، وأن عملية النقاش تيّسر عملية التذوق الأدبي، كما انه لا بّد من تقديم مهارات محدّدة عن التذوق الأدبي.

وأمــا بالنسبة لمجال المتعلم فالفروق في الخبرات كانت لصالح المعلمين ذوي الخبرات التدريسية أكثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيــث بلــغ (3.157) ومتوسط ذوي الخبرات التدريسية 5 سنوات فما دون (2.966). وهذا يدلّ على أنه لا بدّ أن تدريس العروض يجب أن يكون للمعلمين ذوي الخبرات الطويلة، لأن لديهم الخبرة والتمرس على استخدام الأساليب المناسبة في هذا المجال.

وأمـــا بالنســبة لمجـــال الوسائل التعليمية فالفروق في الخبرات ، كانت لصالح المعلميــن ذوي الخـــبرات التدريســية أكــثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (2.609) ومتوسط ذوي الخبرات التدريسية 5 سنوات فمـــا دون (2.561). وذلك بسبب عدم تفعيل دور الوسائل الخاصة بمادة العروض مثل أشرطة الكاسيت، أو إنتاج برامج حاسوبية مناسبة لمستوى التلاميذ، حتى يكونْ المعلم قادراً علـــى القيام بعملية التعليم بشكل فاعل، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المعشني (1995)، والتي أشارت إلى ضرورة استخدام الوسائل التعليمية بشكل فاعل في عملية التدريس.

فـــي حيـــن لـــم تشر النتائج إلى وجود اختلافات بين الخبرة التدريسية ومجالي (المحـــتوى والـــتقويم)، وذلك استناداً إلى أن قيم (F) المحسوبة لهذين المجالين غير معنوية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$). كما دلت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصـــائية تعـــزى إلـــى التفاعل بين الخبرة والمؤهل العلمي في تقديرات المعلمين للمشـــكلات التي تواجه تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي في تعلم مادة العروض، وذلـــك اســـتناداً إلى جميع قيم (F) المحسوبة بدرجات حرية (1) وهي ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) عدا طريقة التدريس حيث كانت قيمة المحسوبة ($F= 9.761$) بدلاله إحصائية ($\alpha= 0.002$) وهي معنوية عند مستـــوى (0.05)، وكانـــت الفـــروق بالنسبة للمعلمين من حملة البكالوريوس وذوي الخبرات التدريســـية أكثر من 5 سنوات بدليل ارتفاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (3.167) ومتوســـط ذوي الخـــبرات التدريســـية 5 ســـنوات فما دون (2.837)، وأما بالنسبة للمعلمين من حملة الماجستير فكانت للمعلمين ذوي الخبرات التدريسية 5 سنوات فما دون بدلـــيل ارتفـــاع متوسطهم الحسابي حيث بلغ (3.153) ومتوسط ذوي الخبرات التدريسية أكثر من 5 سنوات (2.977). ولعلّ هذا يرجع إلى قلة عدد المعلمين الذين

يحملون مؤهلات علمية عالية، مما يؤكد الحاجة إلى تأهيل المعلمين وتدريبهم بشكل مناسب.

وبالنسبة للسؤال الثالث والذي ينص على: ما الأسباب التي يمكن أن تعزى إليها مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين؟

أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للأسباب التي يمكن أن تعزى إليها مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، قد تراوحت بين (3.0183-3.6027)، وبنسبة مئوية تراوحت بين (72.05%- 60.37%)، أي أن المعلمين كانوا موافقين على أن هذه أسباب يمكن أن تعزى إليها مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، وذلك أنّ المعلّمين في أثناء تدريسهم لمادة العروض كان لديهم إحساس بوجود هذه المشكلات عند تلاميذهم، ولكن ليس لديهم القدرة على حلّ هذه المشكلات بشكل جذريّ، ممّا دفعهم إلى الأخذ بهذه الأسباب من أجل الحدّ من المشكلات التي تواجه التلاميذ. كما تم استخدام اختبار (T) لفحص دلالة الفروق لتقديرات المعلمين على فقرات الاستبانة، واستناداً إلى قيم اختبار (T) فإنّ جميع هذه الأسباب يمكن أن تُعزى إليها مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي. وهذه نتيجة تتفق مع نتائج دراسة كل من الحجري (1997)، والمعشني (1995)، والرمضاني (1995)، والتي أشارت إلى أن من الأسباب التي يمكن أن تعزى إليها مشكلات تعليم اللغة العربية بشكل عام هو عدم تحقيق الترابط والتكامل بين فروع اللغة العربية، وعدم مراعاة التسلسل المنطقي في عرض محتوى موضوعات اللغة العربية، وأن موافقة المعلمين على هذه الأسباب دليل على إحساسهم بهذه المشكلات ، وأنه لا بدّ من إجراء المزيد من الدراسات حول هذه الأسباب.

وبالنسبة للسؤال الرابع والذي ينص على: **ما مقترحات حل مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي من وجهة نظر المعلمين؟** فقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية لمقترحات حل مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي تراوحت بين (3.3151-4.0502) وبنسبة مئوية تراوحت (81%- 66.30%)، أي أن المعلمين كانوا موافقين على أن هذه مقترحات يجب الأخذ بها لحل مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي، وربّما يعود السبب في أخذ المعلمين بهذه المقترحات إلى أنّها مقترحات يمكن أن تؤدّي إلى حلّ لأهم المشكلات التي تواجه تلاميذهم في مادة العروض، وشموليّة هذه المقترحات لدى معظم المعلمين من أجل التخفيف من المشكلات التي تواجه التلاميذ في تعلّم مادة العروض. وهذه نتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كل من الحجري (1997)، ومقلّد (1988)، والرمضاني (1995)، والغول (1989)، والتي أشارت إلى أن تدريس فروع اللغة العربية يجب أن يتمّ على أساس من التكامل والترابط بينهما، وليس على أساس الفرع الذي يعمل على تجزأت اللغة وتفتيت تراكيبها، وهذه نتيجة طبيعة لأن اللغة العربية يوجد بين فروعها ترابط عضوي، ولا يمكن فصل أجزائها عن بعضها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصّلت إليها هذه الدّراسة، فإنّها توصي بما يلي:

أولاً: توصيات موجّهة إلى وزارة التربية والتعليم:

1- إعادة النّظر في تدريس مادّة العروض، بحيث يمهّد لتدريسها في المرحلة الأساسيّة، وليس في المرحلة الثانويّة فقط، والتدرُّج في عرض محتواها على التلاميذ، مراعاةً لمراحل نموّهم.

2- عدم فصل مادّة العروض عن بقية فروع اللغة العربيّة، بل يجب تدريسه من خلال النُّصوص الشِّعرية، وتحقيق مبدأ التكامل والترابط بينه وبين باقي فروع اللغة الأُخرى، كالمحفوظات والأناشيد.

3- الاستفادة من مادّة التربية الموسيقيّة، وربطها مع مادّة العروض وتحقيق التكامل بينهما.

4- الاستفادة من مشروع حوسبة التعليم المتَّبع الآن في وزارة التربية والتعليم، بحيث يتمّ إنتاج برامج خاصّة بمادّة العروض.

5- تزويد مكتبات المدارس بالمراجع الخاصة بعلم العروض، وحثّ التلاميذ على الاطّلاع عليها لتوسيع مداركهم.

6- الأخذ بالمقترحات التي تقدّمت بها هذه الدراسة؛ لعلَّها تسهم في حلّ هذه المشكلات.

ثانياً: توصيات موجّهة إلى الباحثين:

1- دراسة أثر متغيّرات أُخرى، غير تلك التي تمّت دراستها، واستخدام أدوات بحثيّة جديدة أيضاً.

2- بناء برنامجٍ تعليميٍّ لمادة العروض في ضوء المشكلات التي ظهرت من خلال هذه الدراسة.

قائمة المراجع

أ- المراجع باللغة العربيّة:

أبـو سـتة، سليمان. (1992). نظرية في العروض العربي. (الطبعة الأولى)، دار الإبداع للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

أبـو العدوس، يوسف. (1999). موسيقا الشِّعر، وعلم العروض. (الطبعة الأولى)، الأهليّة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

أبو علي، محمد. (1988). علم العروض ومحاولات التجديد. (الطبعة الأولى)، دار النفائس، بيروت، لبنان.

أبو عودة، عودة خليل. (1986). تتبّع الأخطاء الكتابيّة عند طلبة الصُّفوف الابتدائية الـثلاثة الأولـى فـي محافظة العاصمة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنيّة، عمّان، الأردن.

الأخفـش، أبو الحسن سعيد بن سعدة. (1986). كتاب العروض. تحقيق البحراوي، سعيد، القاهرة، مصر.

الأسعد، عمر. (1984). معالم العروض والقافية. (الطبعة الأولى)، مديرية المكتبات والوثائق الوطنيّة، عمّان، الأردن.

الأسمر، راجي. (1999). علم العروض والقافية. دار الجيل، بيروت، لبنان.

أميـــن، شحاته عبد الله. (1994). الصعوبات التي تواجه طلاب كليات المعلّمين عند دراسة الحاسب الآلي، تشخيصها، ومقترحات علاجها. مجلة كلية التربية بالزقازيق، المجلد (1)، العدد (21)، ص ص: 56-98.

أنـــيس، إبراهـــيم. (1981). موســيقى الشـــعر. (الطبعة الخامسة)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

الباشـــير، العائش بالله، وحيطي، محمد. (1987). درس العروض بالتعليم الثانوي. بحـــث لنـــيل دبلوم مفتش التعليم الثانوي. المركز الوطني لتكوين مفتشي التعليم، الرباط، المغرب.

بكّـــار، يوســـف. (1999). فـــي العروض والقافية. (الطبعة الثانية)، دار المناهل، بيروت، لبنان.

بكّـــار، يوســـف. (1997). العروض والإيقاع. (الطبعة الأولى)، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمّان، الأردن.

الجمبلاطي، علي، والتوانسي، أبو الفتوح. (1975). الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الدّينية. دار نهضة مصر للطباعة، القاهرة، مصر.

الجوهـــري، أبو نصر إسماعيل بن حمّاد. (1985). عروض الورقة. تحقيق صالح بدوي، مطبوعات النادي الثقافي، مكّة المكرمة.

الحجـــري، هلال بن سعيد. (1997). صعوبات تعلّم العروض في المرحلة الثانوية بســـلطنة عُمـــان: تشخيصـــها وعلاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السّلطان قابوس، مسقط، عُمان.

حديدون، سليم محمد. (1995). لغتنا العربيّة. رسالة المعلّم، المجلد السادس والثلاثون، العدد الثاني، عمّان، الأردن.

الحلباوي، نبيل طالب. (1999). مشكلات تدريس العروض في المرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السوريّة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

الحنفي، الشيخ جلال. (1978). العروض تهذيبه وإعادة تدوينه. (الطبعة الثالثة)، دار الشؤون الثقافيّة العامة، بغداد، العراق.

خلوصي، صفاء. (1961). فنّ التقطيع الشّعري والقافية. (الطبعة السادسة)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، العراق.

دائرة المعارف الإسلامية. (1980). ترجمة الشنقاوي، أحمد، وخورشيد، إبراهيم، ويونس، عبد الحميد، المجلد الثامن.

الركابي، جودت. (1986). طرق تدريس اللغة العربية. (الطبعة الثانية)، دار الفكر، دمشق، سورية.

رمزون، حسين فرحان. (1995). قراءات في أساليب البحث العلمي. (الطبعة الأولى)، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

الرمضاني، سيف بن محمد (1995). الأخطاء الشائعة في القراءة الجهرية لدى طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة مسندم: أنواعها، وأسبابها، ومقترحات علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

السيِّد، صبري. (1995). أُصول النغم في الشِّعر العربي. دار المعرفة الجامعية، القاهرة، مصر.

شحاته، حسن. (1990). أساليب التدريس الفعّال في العالم العربي. الدار المصريّة اللبنانية، القاهرة، مصر.

الصَّيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). البحث العلمي: الدليل التطبيقي للباحث. (الطبعة الأولى)، دار وائل للطباعة والنشر، عمّان، الأردن.

طعيمة، رشدي أحمد. (1971). وضع مقياس للتذوُّق الأدبي عند طلاب المرحلة الثانوية (فنّ الشِّعر). رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

طعيمة، رشدي أحمد. (1985). الأُسس النفسيّة والتربوية والاجتماعية لبناء مناهج اللغة العربيّة في التعليم ما قبل الجامعي، المجلة العربية للتربية، المجلد الخامس، العدد الثاني، ص ص: 31-63.

الظفيري، محمد إبراهيم. (2002). الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصَّفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (دراسة تشخيصية تحليلية). المجلة التربوية، المجلد السادس والعشرين، العدد الثالث والستين، ص ص: 143-193.

العاكوب، عيسى علي. (1997). موسيقا الشِّعر العربي. دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان.

عامــر، نادية فهد. (2000). دراسة تقويمية لكتاب البلاغة والعروض للصّف الأول الـثانوي (الأدبــي والـتجاري)، مــن وجهة نظر المعلّمين والطلبة في فلسطين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

عـبد الجلـيل، عـبد القــادر. (1998). هندسة المقاطع الصّوتيّة وموسيقى الشّعر العربــي، رؤيــة لســانيّة. (الطبعة الأولى)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

عــبد الجواد، إبراهيم. (2002). العروض بين الأصالة والحداثة. (الطبعة الأولى)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

عبد الخالق، محمد. (2003). الخليل بن أحمد الفراهيدي عالم اللغة وصاحب كتاب العيــن. مستخرج من الشبكة العالمية للإنترنت بتاريــخ 2003/11/7: www.alharbi.ca/al_khalil3.htm.

عبـيدات، ذوقــان، وأبــو السميد، سهيلة. (2002). البحث العلمي: البحث النوعي والبحــث الكمّي. (الطبعة الأولى)، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

عــدس، عبد الرحمن. (1988). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

عــدس، عبد الرحمن. (1999). الإحصاء في التربية. (الطبعة الأولى)، دار الفكر للطباعة النشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

عــريفج، ســامي، ومصلح، خالد، وحواشين، مفيد. (1987). مناهج البحث العلمي وأساليبه. (الطبعة الأولى). عمّان، الأردن.

عصــــر، حســـني عبد الباري. (1991). تصوّر مقترح لمنهج نحوي بلاغي، وأثره علـــى تنمية مهارات الإنتاج اللغوي والتذوّق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.

عطوي، جودت عزّت. (2000). أساليب البحث العلمي: مفاهيمه، وأدواته، وطرقه الإحصائية. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

علــيان، أحمد عبد المنعم. (1989). تقويم الأداء الإملائي لطلبة الصّفوف الابتدائية الــثلاثة العلــيا. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

عودة، أحمد، وملكاوي، فتحي. (1987). أساليب البحث العلمي. مكتبة المنار، إربد، الأردن.

الغــول، منصـــور أحمد. (1989). مشكلات تدريس التعبير من وجهة نظر معلّمي اللغة العربية في مدارس الأردن الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان، الأردن.

فان دالين. (1979). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة محمد نبيل نوفل، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

الفراهــيدي، الخلــيل بـــن أحمد. (1980). كتاب العين. تحقيق المخزومي، مهدي، والسامرائي، إبراهيم، وزارة الثقافة والإعلام، بغداد، العراق.

قـــناوي، محمـــد. (1973). الكامل في العروض والقوافي. مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، مصر.

القيسي، إبراهيم أحمد. (1988). الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الإعدادية على مستوى الإملاء في التعبير الكتابي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المحرز، أحمد، ومعلا، محمد. (1985). أوزان الشِّعر العربي. (الطبعة الأولى)، دار الثقافة العربية، القاهرة، مصر.

المختار، عبد الصَّاحب. (1985). دائرة الوحدة في أوزان الشِّعر العربي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة الثقافة، تونس.

مصلوح، سعد. (1986). المصطلح اللساني، وتحديث العروض. مجلة فصول، المجلد السادس، العدد الرابع، ص ص:188-202.

المعشني، محمد بن سالم. (1995). مشكلات تعليم البلاغة في المرحلة الثانوية بسلطنة عُمان: تشخيصها، ومقترحات علاجها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عُمان.

المفتي، محمد، والوكيل، حلمي. (1987). أُسس بناء المناهج وتنظيماتها. (الطبعة الأولى)، القاهرة، مصر.

مقلّد، محمد محمود. (1988). مشكلة ضعف الطلاب في النحو العربي (دراسة تشخيصية علاجية). مجلة رسالة التربية، مسقط، عُمان.

منّاع، هاشم صالح. (1989). الشافي في العروض والقوافي. (الطبعة الثانية)، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان.

مندور، محمد. (1983). في الميزان الجديد. دار نهضة مصر للطبع والنشر، القاهرة، مصر.

موافي، عبد العزيز. (2002). نحو نظرية إيقاعيّة في موسيقى الشِّعر. مجلة جذور، العدد (10)، السنة الخامسة.

نـــازك الملائكـــة. (1983). قضـــايا الشِّعر المعاصر. (الطبعة السابعة)، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان.

النجّار، فاطمة. (1983). الموجّه في الإملاء. (الطبعة الأولى)، دار البيان العربي.

هندي، صالح ذياب، وعليان، هاشم. (1986). علم النفس التربوي. (الطبعة الثانية)، عمّان، الأردن.

وزارة التربـــية والتعلـــيم. (1995). كتاب البلاغة والعروض للصّف الأول الثانوي (الأدبي والشّرعي). (الطبعة الأولى)، عمّان، الأردن.

وزارة التربـــية والتعلـــيم. (1994). مناهج اللغة العربية، وخطوطها العريضة في مرحلة التعليم الثانوي. (الطبعة الأولى)، عمّان، الأردن.

يوســـف، حســـني عـــبد الجليل. (1989). موسيقى الشِّعر العربي. الهيئة المصرية العامة للمكتبات، القاهرة، مصر.

يونـــس، علي. (1984). الإحساس بأوزان الشِّعر العربي عند دارسي اللغة العربية غـــير الناطقيـــن بهـــا. مجلة معهد اللغة العربية، العدد الثاني، جامعة أم القرى، مكّة المكرّمة، ص ص: 495-510.

ب- المراجع باللغة الإنجليزيّة:

Gay, L, R. (1981) Educational Research. Competencies For Analysis And Application. 2nd. Charls E. Merrill Publishing Co.

Rickert, W. E. (1986) Amusical Test of Prosody, Communication Education, Volume: 35, pp: 169-174.

Scott, L, N. (1984) The Easthetic Use of Language and Literary Experience: An Introduction to Pedagogical Statistics. Dissertation Abstracts International, 45, p: 104.

الملحق رقم (1)

الاستبانة قبل عرضها على لجنة المحكمين

أخي المحكّم الفاضل.

أختي المحكّمة الفاضلة.

تحية طيبة وبعد :

تـمّ إجراء دراسة بعنوان " مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصف الأول الـثانوي الأدبـي ، وأسـبابها وطرق علاجها ، من وجهة نظر المعلمين" استكمالاً لمتطلـبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس من جامعة مؤتة .

وسعياً لتحقيق ذلك فقد أُعدّت أداة للدراسة هي الاستبانة المرفقة والتي تهدف " لتحديد مشكلات تعلم العروض عند تلاميذ الصف الأول الثانوي الأدبي ، وأسبابها وطرق علاجها ، من وجهة نظر المعلمين".

وبـناءً على ما يُعْهَدُ فيكم من الخبرة والدراية والاختصاص في هذا المجال ، فـإنّ مـا تـبدونه من آراء حول فقرات هذه الاستبانة ، ودرجة صلاحية كل فقرة للمجـال الـذي تنتمـي إليه ، وما تقترحونه من ملاحظات بالحذف أو التعديل في الصياغة ، أو نقل فقرة من مجال إلى آخر ، أو أية مقترحات أخرى ستزيد من قدرة هذه الأداة على قياس ما وضعت له.

شاكراً لكم حسن تعاونكم،،،

القسم الأوّل : المعلومات الشخصيّة :

يرجى الإجابة عن العبارات التالية بوضع إشارة (x) أو بملء الفراغ بما يناسبك:

1- الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

2- المؤهل: بكالوريوس لغة عربية ☐

3- ماجستير لغة عربية ☐

4- مؤهل آخر يرجى تحديده ☐

5- الخبرة في تدريس اللغة العربية : 5 سنوات فما دون ☐

أكثر من 5 سنوات ☐

6- اسم المديرية التي تعمل فيها : ....

القسم الثانـي : فقرات المقياس :

فقرات الاستبانة التالية عبارة عن معيار/ مقياس " لتحديد مشكلات تعلّم العروض عند تلامـيذ الصّـف الأول الـثانوي الأدبـي ، وأسـبابها وطرق علاجها ، من وجهة نظر المعلميـن". مـن فضـلكم يـرجى وضـع إشارة (x) تحت العمود الذي يعبّر عن رأيكم/درجة موافقتكم على الفقرة ، وفقاً للمقياس التالي :

دائماً ولها وزن (5) ، غالباً ولها وزن (4)، أحياناً ولهـا وزن (3) ، نادراً ولها وزن (2)، مطلقاً ولها وزن (1).

المجال الأول : المحتوى   **درجة الاستجابة**

	الفقرات	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**ملاحظات**
01	يعرض المحتوى التعليمي بتسلسل منطقي وسيكولوجي			
02	يحقّق جوانب الترابط بين العروض ، والنصوص الشّعرية.			
03	يكثر من التطبيقات على البحر الشّعري الواحد .			
04	يضبط الأبيات الشّعرية .			
05	يستخدم أساليب تعليمية متنوّعة .			
06	يرفد الدرس بالأمثلة ، وبالشواهد الشّعرية المتنوّعة .			
07	يحقّق الشمولية في عرض أمثلة الكتاب .			
08	يركّز على المصطلحات العروضية .			
09	يتطرّق الى نظام الشّعر الحر (شعر التفعيلة).			
010	تشتمل مادة العروض على أنشطة متنوّعة .			
011	عدد الحصص المقررّة لمادة العروض كافية .			
012	العلامة المخصصة لمادة العروض كافية .			

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم إضافة أي سبب يمكن أن تُعزى إليه المشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم اقتراح أي علاج ترونه مناسباً للمشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

المجال الثاني : طريقة التدريس.   **درجة الاستجابة**

	الفقرات	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**ملاحظات**
01	يُلحّن الأبيات الشّعرية ، ويدرّب التلاميذ عليها .			
02	يوظّف المادة النظّرية في المواقف الحياتية .			
03	ينمّي الحس الموسيقي والشّعري عند التلاميذ .			

04 يستخدم الطريقة التقليدية في عرض المحتوى .

05 يهتم بالأنشطة المتنوّعة .

06 يشرك التلاميذ في عملية الشّرح والتقطيع .

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم إضافة أي سبب يمكن أن تُعزى إليه المشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم اقتراح أي علاج ترونه مناسباً للمشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

المجال الثالث : المتعلّم.	**درجة الاستجابة**		
الفقرات	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**ملاحظات**
01 يميّز بين المقطع الساكن والمقطع المتحرّك .			
02 يقرأ الأبيات الشّعرية قراءة سليمة .			
03 يعرف متى تشبع الحركة ،ومتى لا تشبع .			
04 يحفظ التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المقررة .			
05 يكتب الأبيات الشّعرية كتابةً عروضيةً صحيحةً .			
06 يحدّد التفعيلات العروضية بعد إتقان الكتابة العروضية .			
07 يستوعب المصطلحات العروضية المقررة في مادة العروض.			
08 يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره .			
09 يتعرّف إلى عيوب التفعيلات العروضية التي تطرأ على البيت الشّعري كالزحافات والعلل .			
010 يفرّق بين التفعيلة الأساسية والثانوية في البيت الشّعري .			

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم إضافة أي سبب يمكن أن تُعزى إليه المشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم اقتراح أي علاج ترونه مناسباً للمشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

المجال الرابع : الوسائل التعليمية. **درجة الاستجابة**

	الفقرات	**مناسبة**	**غير مناسبة**	**ملاحظات**
01	يستخدم التسجيلات الصّوتية مثل أشرطة الكاسيت.			
02	يستعمل السبورة بشكل جيّد ومنظّم .			
03	يستخدم الأفلام التربوية ذات الصلة بمادة العروض .			
04	يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض .			
05	يستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو . .			
06	يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة .			

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم إضافة أي سبب يمكن أن تُعزى إليه المشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم اقتراح أي علاج ترونه مناسباً للمشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

المجال الخامس : التقويم. درجة الاستجابة

	الفقرات	مناسبة	غير مناسبة	ملاحظات
01	يـنوّع في أسـاليب الـتقويم مـراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.			
02	يمتاز تقويمه بالشمولية .			
03	يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي .			
04	يقدّم تغذية راجعة في نهاية الدرس.			

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم إضافة أي سبب يمكن أن تُعزى إليه المشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

ملاحظة : يمكنكم اقتراح أي علاج ترونه مناسباً للمشكلات سالفة الذكر ، تعتقدون بأهميته لهذا المجال .

01
02
03

الملحق رقم (2)

الاستبانة بعد عرضها على لجنة المحكّمين

أخي المعلّم المحترم.

أختي المعلّمة المحترمة.

تحية طيبة وبعد :

تـــمّ إجراء دراسة بعنوان " مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصّف الأول الـــثّانوي الأدبـــي ، وأســـبابها وطرق علاجها ، من وجهة نظر المعلمين" استكمالاً لمتطلـــبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وأساليب التدريس من جامعة مؤتة .

وسعياً لتحقيق ذلك فقد أُعِدَّت أداة للدراسة هي الاستبانة المرفقة والتي تهدف لـــتحديد مشكلات تعلّم العروض عند تلاميذ الصّف الأول الثّانوي الأدبي ، وأسبابها وطرق علاجها ، من وجهة نظر المعلمين.

ونظراً لخبرتكم وممارستكم للتدريس في هذا المجال ، فإن من الأهمية بمكان استطلاع آرائكم ، وستحاط استجاباتكم حول فقرات هذه الاستبانة بالاهتمام والسّريّة ، وسوف تُستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

والاســـتبانة التـــي بيـــن أيديكم تتكوّن من قسمين ، القسم الأول يشتمل على المعلومات العامة ، والقسم الثاني يشتمل على فقرات الاستبانـــة التي يبلـــغ عددهـــا (37) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي المحتوى ، وطريقة التدريس ، والمتعلّم، والوســـائل التعليمية ، والتقويم . وللحكم على كل فقرة هناك سُلّم تقديري مكوّن من خمس درجات جاءت على النحو التالي :

دائمـــاً ولها وزن (5) ، غالباً ولها وزن (4) ، أحياناً ولها وزن (3) ، نادراً ولها وزن (2) ، مطلقاً (1) .

شاكراً لكم حسن تعاونكم،،،

القسم الأوّل : المعلومات الشخصيّة :

يرجى الإجابة عن العبارات التالية بوضع إشارة (x) أو بملء الفراغ بما يناسبك:

1- الجنس : ذكر ☐ ، أنثى ☐

2- المؤهل: بكالوريوس لغة عربية ☐

3- ماجستير لغة عربية ☐

4- مؤهل آخر يرجى تحديده ☐

5- الخبرة في تدريس اللغة العربية : 5 سنوات فما دون ☐

أكثر من 5 سنوات ☐

6- اسم المديرية التي تعمل فيها : ....

القسم الثاني : فقرات المقياس :

فقـرات الاستبانة التالية عبارة عن معيار/ مقياس " لتحديد مشكلات تعلّم العروض عـند تلامـيذ الصّـف الأول الثانوي الأدبي، وأسبابها وطرق علاجها، من وجهة نظر المعلميـن والتلاميذ". من فضلكم يرجى وضع إشارة (x) تحت العمود الذي يعبّر عن رأيكم/درجة موافقتكم على الفقرة ، وفقاً للمقياس التالي :

دائماً ولها وزن (5) ، غالباً ولها وزن (4)، أحياناً ولهـا وزن (3) ، نادراً ولها وزن (2)، مطلقاً ولها وزن (1).

المجال الأول : المحتوى **مستويات الأداء**

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01	يعرض المحتوى التعليمي بتسلسل منطقي .					
02	يحقّق التكامل بين العروض وفروع اللغة العربية الأخرى					
03	يضبط الأبيات الشّعرية بالحركات المناسبة.					
04	يرفد الدّرس بالأمثلة والشّواهد الشّعرية المتنوّعة.					
05	يكثر من التطبيقات على البحر الشّعري الواحد .					
06	يحقّق الشمولية في عرضه للأمثلة الشّعرية ، بحيث تشمل جميع التطبيقات .					
07	يتطرّق الى نظام الشّعر الحر (شعر التفعيلة).					
08	يركز على المصطلحات العروضية.					
09	تشتمل مادة العروض على أنشطة تعليمية متنوّعة .					
010	يقرّر عدداً كافياً من الحصص لمادة العروض .					

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01						
02						

المجال الثاني : طريقة التدريس.

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01	تلحّن الأبيات الشّعرية بشكل مناسب .					
02	يوظّف المادة النظرية في المواقف الصّفية المختلفة .					
03	ينمّي الحس الموسيقي عند التلاميذ.					
04	ينوّع في الأساليب التدريسية لمادة العروض .					
05	يستخدم استراتيجيات حديثة في تعليم العروض كالتعليم بالمجموعات .					
06	يشرك التلاميذ في عملية التقطيع.					

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01						
02						

المجال الثالث : المتعلّم — **مستويات الأداء**

	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01	يقرأ الأبيات الشّعرية قراءةً عروضيةً سليمةً .					
02	يكتب الأبيات الشّعرية كتابةً عروضيةً سليمةً .					
03	يميّز بين المقطع السّاكن ، والمقطع المتحرّك .					
04	يعرف متى تشبع الحركة ، ومتى لا تشبع .					
05	يفرّق بين الكتابة العروضية ، والكتابة الإملائية.					
06	يحدّد التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .					
07	يحفظ التفعيلات العروضية للبحور الشّعرية المختلفة .					
08	يفرّق بين التفعيلة الأساسية والصّورة الفرعية للتفعيلة .					
09	يعرف التغيرات التي تطـرأ على التفعيـلات العروضية (كالزّحافات والعلل) .					
010	يعيد نظم البيت الشّعري بعد نثره .					

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقة
01						
02						

المجال الرابع : الوسائل التعليمية — **مستويات الأداء**

	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقة
01	يستخدم التسجيلات الصّوتية مثل أشرطة الكاسيت .					
02	يستعمل السبورة بشكل جيّد .					
03	يستخدم البرامج التربوية ذات الصّلة بمادة العروض .					
04	يوظّف الحاسوب في تدريس مادة العروض .					

05 يستخدم أجهزة التسجيل (السّمعية والبصرية) مثل الفيديو.

06 يوفّر المراجع الكافية لمادة العروض من مكتبة المدرسة.

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01						
02						

المجال الخامس : التقويم **مستويات الأداء**

	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01	يـنوّع فـي أسـاليب التقويم مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين .					
02	يمتاز تقويمه بالشموليّة والاستمراريّة .					
03	يساعد على اكتساب مهارة التقويم الذاتي .					
04	يقدّم تغذية راجعة في نهاية الموقف التعليمي.					
05	يحدّد علامة كافية لمادة العروض.					

ملاحظة : يمكنكم إضافة أية فقرة – لم ترد ضمن الفقرات سالفة الذكر – ترونها مناسبة لهذا المجال

الرقم	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً
01						
02						